

Index Copernicus

ISSN 2413-2578

ICV 2016: 53.06

**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 10**

Кам'янець-Подільський  
„Медобори-2006”  
2017

УДК 376 (082)  
ББК 74.30  
А-43

**Рецензенти:**

- М.І. Супрун** доктор педагогічних наук, професор кафедри психопедагогіки Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова.  
**Є.М. Кулеша** доктор габілітований, Академія Спеціальної Педагогіки ім. Марії Гжегожевської, Варшава, Республіка Польща.  
**В.М. Лабунець** доктор педагогічних наук, професор, декан педагогічного факультету Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

**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; **Є. 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. Шеремет**, 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 № 12 від 30 листопада 2017 року)*

**А-43 Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки):** збірник наукових праць: вип. 10/ за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова.– Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2017. – 432 с.

**ISSN 2413-2578**  
**ICV 2016: 53.06**

У збірнику наукових праць висвітлюються питання спеціальної освіти, представлено широкий спектр наукових пошуків та практичних доробок вітчизняних дослідників. Показані 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 освіти, докторантам та аспірантам, усім, хто цікавиться сучасними проблемами та перспективами розвитку корекційної педагогіки та спеціальної психології.

**ISSN 2413-2578**  
**ICV 2014: 29.63**

*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**

**Index Copernicus**

**ISSN 2413-2578**

**ICV 2016: 53.06**

**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 10**

Kamyanets-Podilsky

“Medobory-2006”

2017

**UDC 376 (082)**

**LBC 74.30**

**A-43**

**Editors:**

**M.I. Suprun** Doctor of pedagogy, professor of psychopedagogy of National Pedagogical M.P. Dragomanov University.

**E.M. Kulesha** in Edukation Professor of the Maria Grzegorzewska University, director of the Education Therapy Department, Warszawa, Republic Poland.

**V.N. Labunets** doctor of pedagogical sciences, professor, dean of the Faculty of Education of Kamyanets-Podilsky National Ivan Ohienko 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 № 12 dated 30 November 2017)*

**A-43 Important issues of correctional education (pedagogical sciences):** Collection of scientific papers: Issue 10/ edited by V.M. Synyov, O.V. Gavrylov – Kamyanets-Podilsky: PP Medobory-2006, 2017 – 432 p.

**ISSN 2413-2578**

**ICV 2016: 53.06**

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

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

**ISSN 2413-2578**

**ICV 2016: 53.06**

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

**UDC 376 (082)**

**LBC 74.30**

© Authors of the articles, 2017

УДК 376-053.5-056.264 : 616.89-008.444.9

**О.Б.Бєлова**  
alena.bielova77@gmail.com

## **ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ КОНСТРУКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ**

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

**Бєлова О. Б. Етапи формування конструктивної поведінки у молодших школярів з порушеннями мовлення.** У статті проаналізовано стан проблеми у вітчизняній та зарубіжній психолого-педагогічній літературі, з'ясовано актуальність у корекційній педагогіці та спеціальній психології. Розроблені психолого-педагогічні умови та навчально-превентивна методика для запобігання агресії у дітей молодшого шкільного мовленнєвого розвитку. Публікація присвячена вивченню етапів навчально-превентивної роботи, що направлені для запобігання негативної поведінки у молодших школярів з порушеннями мовленнєвого розвитку. У статті розглянуто п'ять формувальних етапів: перший – підготовчий, знайомить учнів із різними емоційними проявами, формує уявлення про суспільні ролі, які діти можуть використовувати в різних життєвих ситуаціях; другій етап забезпечує вміння аналізувати проблемні (позитивні та негативні) життєві ситуації, учасниками яких були самі діти; третій – формує в школярів уміння розпізнавати емоційні прояви в інших людей, казкових персонажів тощо; четвертий – розвиває почуття співпереживання, емпатії, турботливості до інших; п'ятий – завершальний етап в дітей закріплює навички адекватного реагування під час конфліктних ситуацій.

**Ключові слова:** агресія, емоційний стан, етапи навчально-превентивної роботи, молодші школярі порушеннями мовленнєвого розвитку.

**Белова О. Б. Этапы формирования конструктивного поведения у младших школьников с нарушениями речевого развития.** Статья посвящена разработке учебно-превентивной работы для предотвращения агрессии у детей младшего школьного возраста с нарушениями речевого развития. В работе проанализировано состояние разработки проблемы в отечественной и зарубежной психолого-педагогической и научно-методической литературе, определена ее актуальность в коррекционной педагогике. Уточнено определение агрессии, агрессивного состояния, агрессивности, агрессивного поведения, выделены виды и подвиды агрессии. Разработана и апробирована учебно-превентивная методика, которая обеспечивала предотвращение скрытого и поведенческого видов агрессии у младших школьников с нарушениями речи с помощью стимуляции эмоциональных состояний; анализа своих переживаний, поступков, поведения окружающих; моделирования форм поведения и поведенческой реакции в различных ситуациях. Обоснованы и экспериментально апробированы психолого-педагогические условия для предотвращения агрессии у детей младшего школьного возраста с нарушениями речевого развития, которые учитывали индивидуальные особенности проявления агрессии у ребенка; совмещали фронтальную и индивидуальную формы работы по коррекции агрессии; закрепляли новые модели поведения индивидуально с учеником, с группой младших школьников и с членами семьи; включали поэтапную учебно-превентивную работу, дифференцированные группы методов; обеспечивали детей правом самостоятельного выбора; формировали вариативность форм моделей поведения.

**Ключевые слова:** агрессия, агрессивное состояние, агрессивность, агрессивное поведение, психолого-педагогические условия, учебно-превентивная методика, младшие школьники с нарушениями речевого развития.

**Belova O. B. Formation of constructive behavior in junior schoolchildren with speech impairment.** The problem is analysed in national and foreign psycho-pedagogical literature, actuality is found out in correctional pedagogy and special psychology. The evaluation criteria and aggression levels are found in junior schoolchildren with normal psychophysical development and with speech impairment. Psycho-pedagogical conditions and educational-preventive methods are developed for preventing children's aggression of primary school age with speech impairment. The problem is analysed in national and for eign psycho-pedagogical literature, actuality is found out in correctional pedagogy and special psychology. The evaluation criteria and level of aggression are found in junior schoolchildren with normal psychophysical development and with speech impairment. Psycho-pedagogical conditions and educational-

preventive methods are developed for preventing children's aggression of primary school age with speech impairment.

**Key words:** aggression, aggressive behavior, psycho-pedagogical conditions, educational-preventive methods, junior's schoolchildren with speech impairment.

**Постановка проблеми.** Для попередження агресії в молодших школярів з порушеним мовленнєвим розвитком необхідно здійснити комплексний корекційний вплив, який допоможе учням зрозуміти наслідки від некерованих емоційних проявів. Запропонована навчально-превентивна система, включає п'ять етапів роботи а також, індивідуальний, соціально-груповий та сімейний підхід, що направлено на формування в дітей і дорослих уміння розуміти власні емоції та почуття інших людей; під час критичних ситуацій створювати нові моделі поведінки, які б не суперечили загальним нормам поведінки в суспільстві.

**Аналіз останніх досліджень.** Для здійснення превентивного навчання щодо зниження рівня депресивної та фізичної агресії у молодших школярів з порушеннями мовлення, було використано низьку методів таких як інсценування (Л. Мітіна, Я. Морено, В. Оклендер та ін.), гра, бесіда, пантомімний етюд, рухлива гра, а також методи самопізнання та самовиховання (А. Долгова, О. Лютова, Г. Моніна, В. Оклендер, Р. Портман, О. Романов, Т. Смірнова, М. Шеремет та ін.), малювання (Є. Бурно, З. Ленів, М. Маллера, В. Оклендер та ін.), слухання музичних творів (Р. Бензенон, Г. Грюс, З. Мюллер, І. Медераке К. Швабе та ін.), метод аналізу (з використанням, притч, казок та мультфільмів) (Т. Зінкевич-Євстигнєєва, І. Євтушенко, А. Капска, Т. Мирончик, І. Вачков та ін.), метод творчої розповіді (А. Арушанова, М. Гусарова, М. Сафонова та ін.). Ураховуючи названі методи, було підібрано комплекс вправ та завдань, які вибірково та послідовно використовувалися на кожному з етапів проведення розвивального навчання. Були також використані навчально-виховні прийоми, які включали процес ігрової діяльності, малювання, слухання музики, перегляд мультфільмів, картин відомих художників, програвання пантомімних сцен, рольових ігор тощо.

**Мета дослідження** – вивчення етапів навчально-превентивної методики для формування конструктивної поведінки у молодших школярів з порушеннями мовленнєвого розвитку.

**Виклад основного матеріалу.** На думку науковців (В. Ананьєва, Л. Божович, С. Завражец та ін.), великий вплив на формування дитячого світогляду, мають дві важливі структури соціального середовища: сім'я та колектив. У своїх дослідженнях учені (А. Долгова, О. Романов, І. Фурманов та ін.) відзначили, що продемонстрована членами родини або групою однолітків негативна модель поведінки для дитини-спостерігача є основним прикладом для наслідування. Тому для

запобігання агресії в молодших школярів з порушеним мовленнєвим розвитком краще використовувати три системні підходи: індивідуальний, соціально-груповий та сімейний.

У своїх роботах науковці, педагоги та практичні психологи (А. Долгова, О. Лютова, Г. Моніна, В. Оклендер, Т. Смірнова та ін.) наголошували, що для корегування емоційно-вольового стану агресивних дітей індивідуальний підхід "вчитель-дитина" дає найбільш результативні показники. Враховуючи особливості молодших школярів з порушеним мовленнєвим розвитком, які при діагностиці мали найвищі показники прихованого та поведінкового виду агресії за модернізованою "Сюжетно-ситуативно-ілюстрованою" методикою, було розроблено навчально-превентивні заняття, які направлені на формування у дитини вміння самостійно відчувати, розпізнавати, характеризувати та врегульовувати різні за проявами емоції [2, 4].

Науковці (О. Атемасова, Д. Бех, А. Долгова, Л. Гумовська, Л. Мітіна, В. Оклендер, Р. Портман, О. Романов, К. Рудестам та ін.), котрі використовували в практичній діяльності соціально-груповий підхід щодо корекції поведінки, зазначали, цей підхід, допомагав дітям зняти емоційне напруження у колективі однолітків, дозволяв краще пізнати інтереси один одного. Аналіз праць, вищезазначених учених, дозволив нам сформувати блок навчально-превентивних занять який було спрямовано на корегування стосунків між молодшими школярами, формування в них почуттів емпатії, гуманності, співчуття, толерантності та уважності один до одного [1, 2, 3].

Дослідження вчених та практичних психологів (Г. Будінайте, Е. Ейдемільер, А. Захаров, Т. Мішина, А. Черніков, В. Юстицькіс та ін.) взаємостосунків між членами родини в сімейному підході свідчать, що в більшості випадків прояви агресії в дітей – це дефіцит уваги дорослих. Зважаючи на їх думку, було розроблено заняття, які сприяли формуванню продуктивних взаємостосунків між батьками й дітьми. В організації спільної діяльності проводились індивідуальні бесіди з батьками щодо виховання дитини з проявами агресії та взаємодії з нею [2].

Так, формувальний експеримент уключав п'ять етапів. На першому – відбувалося знайомство учнів із емоціями; формування уявлення про ролі, які діти можуть використовувати в різних життєвих ситуаціях. На другому етапі вчили аналізувати проблемні (позитивні та негативні) життєві ситуації, учасниками яких були самі діти. На третьому – формували в школярів уміння розпізнавати емоційні прояви в інших людей, казкових персонажів тощо. На четвертому – розвивали почуття співпереживання, емпатії, турботливості до інших. На п'ятому – завершальному етапі в дітей закріплювали навички адекватного реагування під час конфліктних ситуацій [2].



Зокрема, на першому етапі було використано метод аналізу життєвих ситуацій на індивідуальних заняттях. У групі з дітьми використовували метод гри, а з сім'єю – інсценування.

Мета цього етапу – формування в молодшого школяра з вадами мовлення уявлень про ролі, які можна обігравати в різних життєвих ситуаціях; розвиток уміння аналізувати ті чи ті конфліктні позиції; приймати різні рішення (традиційного і нетрадиційного характеру) з урахуванням індивідуального сприйняття як у дитини, так і в дорослого (гумор, співчутливість, стійка позиція).

Основною особливістю індивідуальних занять на першому етапі було те, що сформований навчально-превентивний матеріал складався з дев'яти сюжетних некольорових картинок, які послідовно розглядали молодші школярі. На картинках були позначені лише контури головних персонажів. Завданням дитини було уявити конкретну ситуацію й проаналізувати кожен окрему модель поведінки. Якщо в процесі роботи виникали труднощі, то дитині допомагали відповідними навідними запитаннями, які стосувалися опису змісту картинки; розкриття емоційного стану персонажів; визначення характеру позитивності або негативності в поведінці малюнквого героя.

Соціально-групове превентивне навчання включало ряд ігор, які дозволяли дітям у безпечному середовищі отримати новий досвід спілкування й нешаблонні зразки поведінки, з'єднатися зі своїм колективом і більше пізнати інформації про життя своїх однокласників.

На заняттях із сім'єю використовувався метод інсценування. Родині агресивної дитини пропонували інсценувати ситуації з "Сюжетно-ситуативно-ілюстрованої" методики, здійснюючи обмін сімейними ролями, тобто дитині надавалася можливість обрати роль одного з членів своєї сім'ї: "Я-моя мама", "Я-мій тато", "Я-мій брат", "Я-моя сестра", а батькам перевтілитись у свою дитину: "Я-мій син", "Я-моя донька".

На другому етапі індивідуальне навчання було спрямоване на складання творчих розповідей за сюжетними картинками "Сюжетно-ситуативно-ілюстрованої" методики. На групових та сімейних заняттях використовувалися методи аналізу життєвих ситуацій, казок, притч, мультфільмів.

Основною метою на етапі проведення навчально-превентивної роботи було сформулювати в молодших школярів з вадами мовлення почуття відповідальності за власні вчинки; вміння аналізувати життєві ситуації; бачити нові виходи з конфлікту; робити висновки з попередніх помилок.

Отож, на індивідуальних заняттях учневі пропонували створити нову модель поведінки головних персонажів. Для цього йому озвучували конфліктну ситуацію з "Сюжетно-ситуативно-ілюстрованої" методики, показували некольорові малюнки з різними моделями поведінки конкретного героя. Завданням дитини було самостійно обрати ті сюжетні картини, які здатні вирішити непорозуміння в сім'ї або в

колективі. Кожну створену модель поведінки необхідно було обґрунтувати та скласти до неї розповідь. Якщо в дитини виникали труднощі під час виконання завдання, то їй, звісно, надавалася допомога: експериментатор озвучував закінчення розповіді, а дитина підбирала малюнки; або ж учневі показували малюнки, які вказували вихід із конфліктної ситуації і за якими необхідно скласти розповідь.

Групові заняття з дітьми включали притчі, мультфільми, казки, оповідання, які розкривали мораль поведінки головних персонажів і проводили чітку аналогію між їх вчинками та життєвими ситуаціями.

Крім того, батькам і дітям пропонували проаналізувати мудрість декількох притч; разом з дитиною розіграти, на сучасний лад, театралізовану пальчикову виставу за мотивами казки Шарля Перо – "Червона шапочка"; розкрити зміст конфліктних сімейних ситуацій за "Сюжетно-ситуативно-ілюстрованою" методикою.

На третьому етапі роботи під час індивідуального, соціально-групового та сімейного навчання було включено метод малювання.

Метою цього етапу було навчити молодшого школяра відчувати гаму кольорів відповідно до визначеного завдання; трансформувати свої емоції на аркуші паперу; розвивати процеси творчої уяви; навчитися співпрацювати з близькими людьми, поважаючи їх думки та вибір (див. табл. 3.3).

На індивідуальних заняттях учням молодших класів пропонували розмалювати контурні сюжетні картинки з модифікованої "Сюжетно-ситуативно-ілюстрованої" методики, які вона обирала для складання своєї розповіді. Якщо в дітей виникали труднощі щодо вибору кольору, то їм допомагали, і звісно, пропонували подивитися на кольори, що існують у природі (картинки з явищами природи).

На соціально групових заняттях з дітьми вивчалися емоції, які трапляються в житті людей. Учнів знайомили з художніми творами відомих класичних авторів, пропонували визначити емоційні стани головних персонажів; демонстрували анімаційний фільм із динамічним розвитком нашого суспільства, від зародження планети до сучасних днів; читали притчу, за якою людина є власником своєї долі. Після виконання всіх вправ молодшим школярам були запропоновані сюжетні картинки з модифікованої "Сюжетно-ситуативно-ілюстрованої" методики й необхідно було розмалювати, та позначити на обличчях персонажів емоції.

На інших заняттях малювання молодші школярі за своїми малюнками вчилися самостійно вирішувати внутрішні конфлікти. Їм пропонували намалювати свій "Страх", а потім позбутися його розірвавши аркуш паперу на дрібні шматочки; або ж стати чарівником, перенестися на свою планету мрій і намалювати власне "Щастя", яке вони уявляють.

На заняттях з участю членів сім'ї батькам і дітям було запропоновано виконати вдома на великому аркуші паперу малюнок, який би розкривав події міста, у якому вони живуть. Окрім того, їм

необхідно було придумати назву своїй картині й скласти історичну розповідь. Експериментатор пропонував родині наочний матеріал у вигляді фотографій окремих частин міста, решту інформації, за бажанням, сім'я обирала самостійно.

На наступному занятті, сім'я розробляла генеалогічне дерево, що об'єднувало батьків і дітей, оскільки кожен з них відчував важливість буття кожної гілки родоводу. Така спільна праця виховує, звісно, повагу до старшого покоління, родини, сім'ї, а отже, й Батьківщини.

На четвертому етапі навчально-превентивної роботи передбачалося використання слухання музичних творів і цілеспрямований вибір музики з використанням трьох, зазначених нами підходів. Метою нашої роботи було сформувати в молодших школярів поняття про музичний настрій; стимулювати в них розвиток різних почуттів, які викликають музичні твори; навчити аналізувати та співставляти емоційні стани людей з явищами природи та класичними музичними творами; сформувати уявлення про емоційний світ музики; навчити співпереживати, проявляти любов і турботу стосовно інших людей, розвивати почуття емпатії; уявляти наслідки від негативних дій та емоцій (див. табл. 3.4).

На індивідуальних та соціально-групових заняттях молодшим школярам пропонували прослухати такі звуки природи, як "Дощ", "Бурхливе море", "Спокійне море", "Болото", "Струмок", "Вітер", "Ліс, птахи", "Вогонь", "Поле, галявини", підібрати до них картини відомих класичних і сучасних художників. Після відповідного підбору проводилася бесіда з дітьми, під час якої характеризували звуки природи й проводили аналогію з емоційними станами людей.

Інший вид групових занять (з використанням музичних творів) проводився з участю самих дітей та членів родини. Їм пропонували подивитися відеогалерею, яка була зібрана з картин відомих класичних та сучасних художників. Представлена відеогалерея сформована за емоційними почуттями героїв, що розкривали "Гнів", "Страх", "Страждання", "Печаль", "Спокій", "Любов", "Радість". Кожен відеосюжет супроводжувався мелодією, яка характеризувала емоційний настрій персонажів на картинах. Переглядаючи відеогалерею, діти (сім'ї) самостійно здійснювали зв'язок між сюжетами картин, музикою й відповідним емоційним настроєм. Кожен переглянутий відеосюжет обговорювався за спеціально продуманими запитаннями.

П'ятий етап роботи – підсумковий. Його мета – закріплення в молодших школярів з вадами мовлення навичок адекватного реагування в конфліктних ситуаціях; умінь позбутися емоційного напруження між однолітками й дорослими за допомогою прийняття ними нестандартних рішень; співвіднесення емоційних станів з музичними творами й кольорами; розкриття вмінь контролювати власні емоційні прояви, розпізнавати їх як у себе, так і в інших людей.

На індивідуальному занятті за "Сюжетно-ситуативно-ілюстрованою" методикою дітям з вадами мовлення пропонували

самостійно вирішити конфліктні ситуації малюнкових героїв у сім'ї та в колективі. Учень мав проаналізувати серію сюжетних картинок, виконати опис їх змісту, розкрити емоційний стан персонажів та визначити позитивність або негативність їх вчинків.

У наступному завданні дитина мала обирати з серії сюжетних картинок лише ті, що вирішували непорозуміння; долі розмалювати їх, підібрати фрагменти музики та скласти розповідь за новоствореною моделлю поведінки. Такий підбір вправ допомагав учневі здобути навички адекватного реагування під час емоційно напружених ситуацій, навчити приймати нестандартні рішення для виходу з конфлікту.

Соціально-групова, навчально-превентивна робота на цьому етапі передбачала групування в молодших школярів усіх умінь, знань та навичок реагування під час конфліктних ситуацій. Тому дітям демонстрували низку ситуативних картинок з "Сюжетно-ситуативно-ілюстрованої" методики, які розкривали сімейні взаєностосунки "Дитина-Батьки". Учні аналізували ситуацію, визначали причину конфлікту, моделювали новий тип поведінки й склали до нього власну розповідь.

На останньому занятті молодшим школярам також пропонували самостійно вирішити складні конфліктні ситуації, які трапилися з малюнковими героями в сім'ї та в колективі. Дітям необхідно було обрати запропонований експериментатором музичний твір, який би характеризував емоційний настрій героїв, розмалювати персонажів та приміщення класу, магазину або кімнати квартири, де вони перебували; вирізати персонажів; наклеїти їх за різним родом діяльності; скласти власні версії вирішення конфліктів.

Зазначений вид корекційної роботи допомагав молодшим школярам побачити нові виходи зі складних життєвих ситуацій; зробити висновки з попередніх помилок (як власних, так і чужих; сформулювати почуття відповідальності за свої вчинки; навчитися турботливо, з повагою ставитися до своїх батьків, аналізувати та розуміти їх поведінку.

На занятті з членами сім'ї батьки та діти виконували домашнє завдання, у якому їм пропонувалося уникнути сімейних конфліктів за модернізованою "Сюжетно-ситуативно-ілюстрованою" методикою. Родина мала створити нову модель поведінки персонажів у сім'ї: обрати музичну композицію, розмалювати місця подій та героїв, потім вклеїти їх за певним родом діяльності, наприкінці скласти нову версію вирішення суперечностей у малюнкових родинах.

**Висновки дослідження.** Для попередження агресії в молодших школярів з порушеним мовленнєвим розвитком нами була сформована навчально-превентивна система, яка допомогла на індивідуальному, соціально-груповому та сімейному підходах сформулювати в дітей і дорослих уміння розуміти власні емоції та почуття інших людей; під час критичних ситуацій створювати нові моделі поведінки, які б не суперечили загальним нормам поведінки в суспільстві.

### Бібліографія

- 1. Агресивна дитина: як їй допомогти /** упоряд. О.А. Атемасова. – Х.: Ранок, 2010.–176с.
- 2. Белова О.Б.** Діагностика та корекція агресії у дітей молодшого шкільного віку з порушеннями мовлення / Монографія / О.Б. Белова. – Кам'янець-Подільський: ПП Медобори 2006, 2017. – 234 с.
- 3. Долгова А.Г.** Агрессия у детей младшего школьного возраста. Диагностика и коррекция / А. Г. Долгова. – М.: Генезис, 2009. – 216 с.
- 4. Смирнова Т.П.** Психологическая коррекция агрессивного поведения детей. Серия «Психологический практикум» / Т.П. Смирнова . – Ростов н/Д : «Феникс», 2004. – 160 с.

### References

- 1. Agresy`vna dy`ty`na:** yak yij dopomogty` / uporyad. O.A. Atemasova. –Х.: Ranok, 2010.–176s.
- 2. Byelova O.B.** Diagnosty`ka ta korekciya agresiyi u ditej molodshogo shkil`nogo viku z porushennyamy` movlennya / Monografiya / O.B. Byelova. – Kam'yanecz`-Podil`s`ky`j: PP Medobory` 2006, 2017. – 234 s.
- 3. Dolgova A.G.** Agresy`ya u detej mladshogo shkol`nogo vozrasta. Dy`agnosty`ka y` korrekcy`ya / A. G. Dolgova. – М.: Genezy`s, 2009. – 216 s.
- 4. Smy`rnova T.P.** Psy`xology`cheskaya korrekcy`ya agresy`vnogo povedeny`ya detej. Sery`ya «Psy`xology`chesky`j prakty`kum» / T.P. Smy`rnova . – Rostov n/D : «Feny`ks», 2004. – 160 s.

Received 15.09.2017

Reviewed 04.10.2017

Accepted 06.11.2017

УДК 376.091.33-027.22:64.

**Н.А.Гіренко, Ю. С. Юрченко**

Trevi-11@yandex.ua, Yuliayur24e-mail.ua

### **ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПОБУТОВИХ НАВИЧОК У УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ**

**Відомості про автора:** Гіренко Ніна Андріївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри технологій спеціальної та інклюзивної освіти Донбаського державного педагогічного університету, Слов'янськ, Україна. Email: Trevi-11@yandex.ua.  
**Юрченко Юлія Сергіївна**, студентка 4 курсу факультету спеціальна освіта, Слов'янськ, Україна, Email: Yuliayur24e-mail.ua.

**Author: Girenko Nina Andriivna**, candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer of Faculty of technology of special and inclusive education

the Donbas State Pedagogical University, Slovyansk, Ukraine. Email: Trevi-11@yandex.ua. **Yurchenko, Julia Sergiïvna**, 4 special of the Faculty of education, Ukraine, Email: Yuliayur24e-mail.ua.

**Гіренко Н.А., Юрченко Ю.С. Формування соціально-побутових навичок у учнів з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання.** В статті розглядається проблема вивчення курсу соціально-побутового орієнтування учнями з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання. Розкриваються особливості формування практичних побутових навичок у учнів на різних етапах практичного виконання завдань з даного предмету засобами наочності. Важливою ланкою підготовки дітей з особливими потребами до самостійного життя є засвоєння курсу соціально-побутового орієнтування за програмою спеціальної школи. В процесі господарсько-побутової діяльності відбувається фізичний, розумовий і етичний розвиток дитини, створюються умови для підготовки учнів до самостійної праці та соціальної адаптації у сучасному суспільстві. Найбільш адекватною, досконалою та своєчасною, в цьому сенсі, є інклюзивна освіта.

Метою нашого дослідження стала проблема підвищення ефективності підготовки учнів з обмеженими можливостями до життя у сучасних побутових умовах шляхом удосконалення процесу засвоєння предмету соціально-побутове орієнтування. Ми уявили, що формування навичок та вмінь господарсько-побутової діяльності сприяє підготовці учнів з порушеннями інтелектуального розвитку до самостійного життя у побуті за умови: використання різноманітних засобів наочності та удосконалення форм та методів їх застосування; послідовне та творче включення засобів наочності на різних етапах уроку (орієнтування в завданні, плануванні та оцінки виконаної роботи); обов'язкове закріплення практичних вмінь побутового змісту в процесі виконання програмних завдань.

Проведене дослідження дозволило прийти висновків про те, що удосконалення формування практичних побутових навичок здійснюється в умовах використання наочних засобів на таких етапах виконання завдання, як орієнтування в завданні, планування роботи, здійснення її за планом та самоконтролю; комплексне використання статичних та динамічних видів та засобів наочності в ході засвоєння учнями господарсько-побутової діяльності значно підвищить ефективність засвоєння матеріалу; максимальне заохочення всіх видів і форм наочності на уроках СПО забезпечує якість навчання і створює умови для удосконалення психофізичних можливостей учнів з обмеженнями життєдіяльності.

**Ключові слова:** соціально-побутове орієнтування, соціально-побутові навички, інклюзивна освіта, наочні методи навчання, практична робота.

**Гиренко Н.А., Юрченко Ю.С. Формирование социально-бытовых навыков у учеников с особыми потребностями в условиях инклюзивного обучения.** В статье рассматривается проблема изучения курса социально-бытовой ориентировки учениками с особенными потребностями в условиях инклюзивного обучения. Раскрываются особенности формирования практических бытовых навыков у учеников на разных этапах практического выполнения задания по этому предмету средствами наглядности. Важным звеном подготовки детей с особыми потребностями к самостоятельной жизни и труду в обществе является усвоение курса социально-бытовой ориентировки в соответствии с программой специальной школы. В процессе хозяйственно-бытовой деятельности осуществляется физическое, умственное и этическое развитие ребенка, создаются условия для подготовки учеников к самостоятельному труду и социальной адаптации в современном обществе. Наиболее адекватным, совершенным и своевременным, в этом отношении, является инклюзивное обучение.

Целью нашего исследования стала проблема повышения эффективности подготовки учеников с ограниченными возможностями к жизни в современных бытовых условиях путем совершенствования процесса усвоения курса социально-бытовой ориентировки. Мы представили, что формирование навыков и умений хозяйственно-бытовой деятельности способствует подготовке детей с нарушениями интеллектуального развития к самостоятельной жизни в быту при условии: использования различных средств наглядности и совершенствовании форм и методов их использования; последовательное и творческое включение средств наглядности на различных этапах урока (ориентировки в задании, планировании и оценке выполненной работы); обязательном закреплении практических умений бытового содержания в процессе выполнения программных заданий.

Проведенное исследование позволило сделать выводы о том, что совершенствование процесса формирования практических бытовых навыков осуществляется при условии использования наглядных средств на таких этапах выполнения задания, как ориентировка в задании, планировании работы, выполнения её в соответствии с планом и самоконтроле; комплексное использование статических и динамических видов и средств наглядности в ходе усвоения учениками хозяйственно-бытовой деятельности может значительно повысить эффективность усвоения материала; максимальное использование всех видов и средств наглядности на уроках СПО обеспечивает качество обучения и создаёт условия для совершенствования психофизических возможностей учеников с ограниченными возможностями.

**Ключевые слова:** социально-бытовая ориентировка, социально-

бытовые навыки, инклюзивное обучение, наглядные методы обучения, практическая работа.

**Girenko N.A., Yurchenko J. S.. Formation of everyday-social habits under the conditions of inclusive education.** The peculiarities of perceptual, physical, sensor and personal abilities of children with limited possibilities for development require the creation of certain conditions for providing them with equal qualitative educational services under the conditions of education development in Ukraine. Inclusive education seems to be the most adequate, perfect and timely in this sense.

The preparation of children with particular needs for independent life lies in adopting the course of social-domestic orientation in accordance with the program of special school; this preparation is the most important element. In the process of everyday-domestic activities the physical, mental and ethical development of a child occurs; the conditions for the preparation of children for independent labor activities and social adaptation in modern society are created.

Taking into consideration the problem of forming the habits of everyday house-keeping activities of children with particular educational needs as far as their preparation for independent life are concerned, we state the actuality of this problem.

The purpose of our investigation is the problem of upgrading the efficiency of preparation of pupils with limited possibilities for life under the contemporary everyday conditions through the improvement of the process of acquiring the social-domestic experience by means of visual aids.

We imagined that the formation of habits and skills of social everyday activities contributes to the preparation of pupils suffering from the disturbances in their intellectual development to independent everyday life under the following conditions: to use different kinds of visual aids and improve forms and methods of their application; to include various means of visual aids at different stages of a lesson, such as orientation in the task, planning and evaluation of the work fulfilled creatively and in succession; to consolidate by all means all the practical skills of everyday life in the process of fulfilling the tasks according to the program

The investigation carried out by us allowed us to come to the following **conclusions:**

1. The improvement in the formation of practical everyday habits is carried out under the conditions of using visual aids at different stages of fulfilling the tasks, such as: orientation in a task, planning one's work, fulfilling the tasks in accordance with the plan and with constant self-control.
2. Complex use of the static and dynamic kinds and means of visual aids in the course of studying the everyday-domestic activities significantly contributes to upgrading the effectiveness of acquiring the study material.



3. To encourage as much as possible all the kinds and forms of visual aids at the lessons of everyday-social orientation provides for the efficiency of education and creates conditions for the improvement of psycho-physical possibilities of pupils with limited life-activities.

**Key words:** everyday-social orientation, everyday-social habits, inclusive education, visual teaching methods, practical work.

**Актуальність дослідження.** Шляхи розбудови сучасної України пов'язані з новим переосмисленням та запровадженням освітньої реформи за новими стандартами. Важливою ланкою даної проблеми є створення умов для надання рівноправних освітніх послуг дітям, що мають особливості психофізичного розвитку. Враховуючи пізнавальні, фізичні, сенсорні та особистісні здібності даної категорії учнів, найбільш адекватною, досконалою та своєчасною, в цьому сенсі, є інклюзивна освіта.

Інклюзивна освіта передбачає навчання та виховання дітей з обмеженими можливостями в умовах загальноосвітнього навчального закладу.

В Україні проблему інклюзивної освіти вивчали провідні вчені, психологи, дефектологи, методисти В.Бондар, І.Дмитрієва, В.Засенко, А.Колупаєва, М.Матвєєва, С.Миронова, Н.Назарова, Т.Сак, М.Сварник, В.Синьов, О.Таранченко та ін. Висновки науковців переконливо доводять, що українське суспільство усвідомлює необхідність повноцінної участі осіб з обмеженням життєдіяльності в сучасному житті суспільства. Вони можуть і повинні розраховувати на надання ним якісної освіти в умовах загальноосвітніх закладів.

З точки зору міжнародних норм та сучасного національного законодавства України діти з особливими потребам повинні мати доступ до безкоштовної освіти в державних навчальних закладах незалежно від будь-яких ознак в тому числі і від стану здоров'я.

В цьому сенсі важливою ланкою підготовки дітей з особливими потребами до самостійного життя є засвоєння курсу соціально-побутового орієнтування за програмою спеціальної школи. В процесі господарсько-побутової діяльності відбувається фізичний, розумовий і етичний розвиток дитини, створюються умови для підготовки учнів до самостійної праці та соціальної адаптації у сучасному суспільстві.

Саме тому даний предмет навчання викладається в спеціальній школі з першого по десятий клас. Він охоплює ряд розділів: «Особиста гігієна», «Догляд за одягом та взуттям», «Догляд за житлом», «Родина. Родинні стосунки» та т.і. В початкових класах учнів готують до сприймання та розширення знань з перелічених розділів і знайомлять дітей з колом таких питань як «Помешкання, школа, домівка», «Соціальна орієнтація».

**Проблемою соціально-побутового орієнтування** займалися

багато психологів, фізіологів, педагогів-дефектологів, які розглядали залежність господарсько-побутової діяльності від особливостей особистості людини і впливу трудового процесу на її розвиток (В.Бондар, Ю.Галецька, Л.Дробот, С.Конопляста, Г.Мерсіянова, Н.Павлова, Г.Савицька).

Дослідження С.Коноплястої, свідчать про те, що соціально-побутове орієнтування розумово відсталих учнів має ряд особливостей (пасивне відношення до процесу орієнтації в соціумі і в побуті, нестійкість інтересів, ситуативність мотивів, низький рівень самостійності, тощо), які обумовлені як порушеннями пізнавальної діяльності і своєрідним формуванням особистості аномальної дитини, так і істотними недоліками в процесі навчання їх соціально-побутовому орієнтуванню. Г.Савицька відмічала, що система вправ, наближених на уроках соціально-побутового орієнтування до умов предметно-практичної діяльності, забезпечує достатній рівень формування у учнів з освітніми потребами норм та правил соціальної поведінки. Ю.Галецька визначала умови формування соціально-побутових навичок у даній категорії дітей за рахунок озброєння новими методами та прийомами корекційно-виховного процесу.

Не дивлячись на досягнення теорії і практики навчання і виховання школярів з проблемами у навчанні, аргументовано-теоретичну обґрунтованість, можливості значно підвищити рівень їх соціально-трудої реабілітації, на практиці досягти вирішення даної проблеми не завжди вдається. Однією з причин такого положення є не розробленість теорії наочного навчання, відсутність системного підходу в її рішенні як в навчальному процесі спеціальної школи так і в умовах організації інклюзивної освіти.

З огляду на вище викладене, проблема формування навичок господарсько-побутової діяльності у учнів з особливими освітніми потребами щодо підготовки їх до самостійного життя є **конче актуальною**.

**Метою нашого дослідження** стала проблема підвищення ефективності підготовки учнів з обмеженими можливостями до життя у сучасних побутових умовах шляхом удосконалення процесу засвоєння соціально-побутового досвіду засобами наочності.

Ми уявили, що формування навичок та вмій господарсько-побутової діяльності сприяє підготовці учнів з порушеннями інтелектуального розвитку до самостійного життя у побуті за умови:

- використання різноманітних засобів наочності та удосконалення форм та методів їх застосування;
- послідовне та творче включення засобів наочності на різних етапах уроку (орієнтування в завданні, плануванні та оцінки виконаної роботи);
- обов'язкове закріплення практичних вмій побутового змісту в

процесі виконання програмних завдань.

В процесі навчання дітей з обмеженими можливостями різні види наочності набувають значення як допоміжні засоби, певні опори, які сприяють кращому засвоєнню і запам'ятовуванню матеріалу, полегшують його застосування в процесі трудової діяльності. Підкреслюючи важливе значення наочності Л.Виготський, визначав, що розвивати мислення дітей, виробляти у них суспільні поняття необхідно на основі наочного матеріалу.

Принцип наочності є найбільш значущим і своєрідним. Діти з обмеженими можливостями в більшості своїй в ранньому дитинстві були обмежені в діяльності і спілкуванні. Їх особистий досвід по ознайомленню з навколишнім світом бідний, знання фрагментарні. Завдання школи - всемірно розширювати запас уявлень дітей через безпосереднє ознайомлення з предметами і явищами, доступними їм розумінню. Необхідно пам'ятати, що спочатку сприйняття дітей носять недиференційований характер, оскільки діти нездатні самостійно розчленувати складний об'єкт, виділяти з нього якусь частину для спеціального розгляду. Саме тому вчитель повинен педагогічними засобами впливати на сприйняття дитини, допомогти їй виділити з суб'єкта розглядання деталі, провести порівняння, зробити опис, виводи.

Наступним кроком в застосуванні наочності є знаходження правильного шляху переходу дитини від чуттєвого пізнання до абстрактного мислення. Ця проблема безпосередньо пов'язана із завданням розвитку мови учнів, тобто наочні образи і уявлення, які виникають в результаті сприйняття предметів і явищ самі по собі ще не можуть служити базою для розвитку дитини.

До наочних методів навчання на уроках СПО відносяться: демонстрація, спостереження і досліди, а також екскурсії. Всі ці види наочності виконують дуже важливі пізнавальні і корегувальні функції, оскільки відповідають наочно-образному характеру мислення учнів і сприяють корекції недорозвинення процесів спілкування.

До першого виду наочності, ілюстративно-пояснювального, відносяться ті способи роботи, які будуються на сприйнятті предметів і явищ дійсності (показ, ілюстрація і демонстрація). Другий вид наочності ґрунтується на створенні і використанні власного перцептивного досвіду учнів (спостереження, обстеження, проведення дослідів тощо).

З метою створення у учнів загального уявлення про способи виконання майбутнього завдання спочатку показують всі дії, потім окремі деталі в сповільненому темпі; складні дії показуються кілька разів. У важких випадках доводиться удаватися до прийому сумісної з учнями виконання дії.

Ілюстрація органічно вплітається в словесний виклад, що дає можливість учням краще зрозуміти і запам'ятати зміст викладеного

матеріалу.

Демонстрація - це показ процесів і явищ в русі і зміні за допомогою учбово-технічних засобів. Використання демонстрації кіно, діафільмів, слайдів дозволяє значно збільшити діапазон інформації за рахунок включення в процес пізнання явищ і подій, недоступних при використанні звичайних наочних засобів. Це благотворно впливає на розвиток пізнавального інтересу, корегує увагу, пам'ять, виховує естетичні відчуття, сприяє розвитку логічного мислення учнів.

Логічним продовженням аналізу об'єкту є планування роботи. Саме планування майбутньої діяльності і виконання роботи за наміченим планом є основною ознакою осмисленого і самостійного виконання завдання.

Дослідження Л.Дробот, С.Коноплястої Г.Мерсіянової Н.Павлової, показують, що учням з інтелектуальними вадами для детального планування майбутнього трудового завдання необхідні певні орієнтири, які допомагають їм упорядкувати окремі дії або операції, розташувати їх в цілеспрямованій послідовності. Такими планами-орієнтирами можуть бути: написана інструкція (рецепт приготування блюда, лікарського відвару, способу прання); малюнки, технологічні карти, що відображають послідовність виконання завдання (ремонт та прання білизни, оформлення бутерброда, кондитерських виробів, заповнення грілки водою тощо).

До наочних засобів відносяться й ті, що ґрунтуються на використанні власного перцептивного досвіду учнів (спостереження, проведення дослідів.) Це процес розгорненої уваги, здійснюваний дітьми по певному плану, дозволяє дітям бачити предмети і явища в їх природному вигляді і природній обстановці. У учнів розвивається спостережливість, формуються деякі практичні уміння і навички, мова, стійка увага, уміння виділяти головне.

Знання, отримані унаслідок сприйняття конкретних образів, найповніше і всесторонньо відображаються в свідомості дитини, а розкриття певних знань і відносин сприяє розвитку розумових операцій.

Виходячи з **завдань дослідження**, вивчення особливостей засвоєння матеріалу відбувалося в процесі навчання соціально-побутовому орієнтуванню учнів з відхиленнями у розвитку на прикладі теми: "Прання бавовняної білизни вручну" (розділ "Догляд за одягом").

Відповідно до програми учні повинні знати: особливості прання кольорової та білої білизни, правила користування миючими засобами, правила безпечної роботи при пранні ручним способом, послідовність і особливості прасування одягу з різних тканин, а також постільної білизни, рушників, скатертин. Вміти: визначати ступінь забруднення одягу, прати білу білизну вручну, прасувати білизну.

Рівень самостійності при виконанні учнями практичного завдання оцінювався за такими показниками: визначення ступеню забруднення білизни (серветки); вміння визначити температуру води; визначення порошку, за допомогою якого здійснюється найбільш якісне прання (білого чи кольорового); швидкість виконання роботи; якість прання та прасування; додержання правил безпечної роботи.

Наочність використовувалася на різних етапах роботи: орієнтування в завданні, плануванні послідовності її виконання, на етапі оцінювання якості роботи. Ми віддавали перевагу таким засобами наочності, які застосовуються сучасною промисловістю та торгівлею (різноманітні упаковки, етикетки, інструкції).

Для перевірки ефективності експериментального навчання ми порівнювали одержані результати з даними учнів, що навчалися за традиційною методикою.

За вимогами програми для приготування прального розчину використовують пральний порошок, відповідний властивостям та кольору тканин, які треба прати. Дрібні білі вироби (носові хусточки, серветки, комірці, манжети) замочують у теплій воді, а потім віджимають в гарячому розчині руками. Забруднені місця додатково намилюють і добре віджимають кілька разів. Прополіскують у холодній воді.

Користуючись пральним порошком, необхідно уважно прочитати, що написано на упаковці: якої температури повинна бути вода для замочування, на скільки годин замочувати білизну, кількість порошку і т. ін. Якщо порошок призначений для прання бавовняних виробів білого кольору, в ньому є вибілювач. Такий порошок для прання виробів з кольорових тканин не придатний, бо вони можуть полиняти.

Білизну перед прасуванням зволожують і складають. Прасують її з лицьового боку. Місця, де є вишивка, прасують з виворітного боку, щоб візерунок вишивки виділявся більше. Прасувати можна на столі, якщо підстелити бавовняну чи сукняну ковдру і накрити її полотном, але краще - на спеціальній дошці. Великі речі, наприклад скатертину чи простирадло, складають по ширині вдвоє, лицьовим боком догори. Прасують спочатку одну половину, потім - другу. Праску слід добре нагріти, повільно рухати справа наліво чи від себе і від широкої частини виробу до вузької. Комірці, манжети, носові хусточки прасують гарячою праскою з лицьового боку. Праску треба водити повільно, притискуючи до виробу, лівою рукою натягуючи інший кінець виробу.

Наші спостереження за учнями під час підготовки їх до виконання практичного завдання, а саме вивчення стану забруднення білої серветки, вибір прального порошку для прання та визначення температури води показали наступне. Третина учнів експериментального класу впевнено проаналізували стан забруднення

серветки. Вони правильно назвали які саме плями є жировими. Що треба робити, щоб позбутися їх під час прання. Оскільки учням були запропоновані декілька видів миючих засобів (господарче мило, порошок “Гала” для прання кольорових тканин, “Гала” з біодобавками для білої білизни) учні даної групи досить швидко та правильно змогли зупинити свою увагу, саме на тому порошку, який призначений не просто для білих тканин, але служить саме виведенню жирових плям – “Гала” для білої білизни з біодобавками. Значним досягненням на даному етапі спостережень за учнями експериментального класу стало те, що учні досить уважно змогли прочитати інструкцію на упаковці. Це допомогло їм правильно визначити температуру води (не вище 36°). Це у даному випадку було досить важливим, бо висока температура води не зберігає якості біодобавок розчинювати жирові плями. Це свідчило про досить високий рівень самостійності дітей з особливими потребами експериментального класу виконувати практичні завдання господарчого характеру.

При цьому учні контрольного класу теж могли правильно виконати завдання на підготовчому етапі. До них нами були віднесені 25% учнів. Вони правильно вибрали найбільш забруднені речі, визначили жирові плями, обрали необхідні миючі засоби, до яких можна було віднести порошок “Гала” для білої білизни та той, що мав біодобавки. Нажаль лише одна дівчина (Таня Д.) змогла прочитати на упаковці позначення про те, що порошок з біодобавками ефективно може використовуватися у воді, яка не перевищує температуру тіла людини (30 - 36 °).

Та більша половина (58,3%) як у контрольному так і в експериментальному класах) виконувала завдання підготовчого етапу на середньому рівні. Для учнів даної групи було характерним те, що вони припускали помилки при виконанні одного-двох завдань, або не могли виконати одне з них. Одним з них складно було визначити характер забруднення речей (двом учням у експериментальному і трьом у контрольному класі). Інші – припускалися помилок при виборі порошку, за допомогою якого можна було здійснити найбільш якісне прання. Треба відзначити, що не дивлячись на те, що разом з вчителем досліджувані учні уяснили для себе, яким чином можна досягти оптимальної температури води для здійснення прання, це викликало у них не абиякі труднощі. Разом з цим треба відзначити. Що на етапі підготовки до прання більш невпевнено почували себе хлопці. Найбільш складним для них було визначення миючого засобу, бо вони, як правило, вважали, що всі порошки однаково служать пранню.

В ході виконання практичного завдання більшість учнів (58,3%) як в контрольному класі, так і в експериментальному класі виконували його на середньому рівні.

Про самостійність виконання практичної роботи ми судили за показниками швидкості прання, його якості та вміння прасувати.

Учні повинні були замочити забруднені речі, намилити, особливо забруднені місця, потім прати їх таким чином, щоб вони стали чистими. Після цього їх треба було віджати, прополоскати у чистій воді та висушити. Про якість прасування ми судили по тому, наскільки учні добре прасували, щоб не залишилися зморшки і що могли робити, щоб досягти доброго результату.

Спостереження за учнями показало, що вони з бажанням виконували дане завдання і прагнули досягти позитивного результату. Особливо це відноситься до дівчат. Їм подобалося, що порошок має приємний запах, що він ефективного виводить плями, а речі стають чистими. Хлопці теж прагнули не відставати від дівчат. Вони сильно терли забруднені місця, що допомагало їм закінчити виконання завдання скоріше.

Щодо прасування речей, то при виконанні даного етапу завдання учні мали деякі складнощі. Треба відзначити, що оскільки сушка виконувалася не у природній спосіб, а за допомогою електросушки, то учні не завжди одержували річ у оптимальному стані. Так, якщо серветка була пересушена, то треба було знати та виконати деякі заходи, щоб одержати бажаний результат.

Виконання практичного завдання поділило обстежуваних учнів наступним чином.

Найбільш якісних результатів досягли у контрольному класі 33,3% учнів і 41,7% - у експериментальному. Вони вміли якісно відіпрати заплямовані місця, правильно виконували рухову програму, дбайливо відносилися до речей під час прання та викручування. Про це свідчило те, що під час виполіскування вода залишалася досить чистою та прозорою. Треба також відзначити, що учні даної групи не тільки виконували роботу у відведений для цього час, але й робили акуратно, не розбризкуючи навколо себе воду. Добре вони справлялися і з прасуванням, не залишаючи на речах зморшок та складок.

Учні, які були віднесені нами до середнього рівня самостійності виконання практичного завдання припускалися помилок. Це було пов'язане з неякісним виконанням прання, коли залишалися деякі брудні плями. Дехто з учнів (2 хлопчики) під час прання дуже розбризкували мильну воду. Під час полоскання з'ясувалося, що 3 учениці не змогли добре віджати речі і вода стала мутною від мила. Але найбільші складності були пов'язані з якісним прасуванням. Половина учнів даної групи не змогли добре випрасувати речі і вони мали несвіжий вигляд. Більшість учнів змогли вчасно його виконати. Та на наш погляд це скоріше було пов'язане з організацією даного процесу саме педагогом. До цієї групи (середнього рівня) нами було віднесено 58,3% учнів у контрольному і половина (50%) - у експериментальному класі.

Щодо знання та додержання правил техніки безпеки під час практичної роботи, то перш за все вони відносилися до використання хімічних миючих засобів, окропу та вміння користуватися електроприладами (праскою).

Перед тим, як залучати до роботи кип'яток та прасувати праскою, вчитель ознайомлював учнів з правилами безпечної роботи. Тому під час роботи не було учнів, які б порушували правила техніки безпеки і одержали пошкодження.

Між тим, серед досліджуваних були й такі (13% учнів у контрольному і 8% - у експериментальному класі), що не завжди могли повторити по пам'яті основні вимоги з безпечної роботи і потребували зауваження або підказки під час виконання завдання збоку вчителя. Для цих учнів було характерним і те, що вони не могли на достатньому рівні виконувати експериментальне завдання і були віднесені нами до низького рівня самостійності виконання практичного завдання. Їм з трудом вдавалося зрозуміти ті вимоги, які треба було виконати на підготовчому етапі – визначити миючі засоби, що відповідають забрудненню речей, здійснити їх прання. Між тим за допомогою вчителя вони могли зрозуміти завдання. Та їх відношення до роботи відзначали пасивність, невміння виконувати рухову програму і бачити кінцевий результат роботи.

Проведене дослідження свідчить про значні невикористані можливості різноманітних форм та методів наочності в процесі навчання учнів з відхиленнями у розвитку господарсько-побутової діяльності і дозволило зробити наступні **висновки**:

1. Форми, методи та корекційно-розвивальна роль наочності при засвоєння учнями з обмеженими можливостями знань з соціально-побутового орієнтування в процесі формування практичних вмінь та навичок не реалізується в достатньому обсязі.

2. Комплексне використання статичних та динамічних видів та засобів наочності в ході вивчення учнями господарсько-побутової діяльності значно підвищить ефективність засвоєння матеріалу.

3. Удосконалення формування практичних побутових навичок здійснюється в умовах використання наочних засобів на таких етапах виконання завдання, як орієнтування в завданні, планування роботи, здійснення її за планом та самоконтролю.

4. Найбільш ефективно проведення уроків із засвоєння школярами практичного господарсько-побутового досвіду забезпечує послідовне формування етапів перцептивної діяльності учнів під час використання динамічних прийомів наочності.

5. Максимальне заохочення всіх видів і форм наочності на уроках не тільки забезпечує ефективність навчання, але й створює умови для удосконалення психофізичних можливостей учнів з обмеженнями життєдіяльності.



### Бібліографія

- 1. Бондар В.І.** Підготовка учнів допоміжної школи до самостійної трудової діяльності / Бондар В.І. – К.: Радянська школа, 1988. - 128с.
- 2. Коноплястая С.Ю.** Воспитание готовности к хозяйственно бытовому труду учащихся вспомогательной школы / Коноплястая С.Ю. Автореф. дис. канд..пед. наук. – М., 1991. – 17с.
- 3. Мерсіянова Г.М.** Выполнение практических заданий учащимися вспомогательной школы / Мерсіянова Г.М. – К.: Рад. школа, 1985. – 81 с.
- 4. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки** [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf>.
- 5. Хохліна О.П.** Корекційна спрямованість трудового навчання в допоміжній школі: Навчально-методичний посібник / Хохліна О.П. – К.: ТОВ «Імідж», 2006. – 176 с.

### References

- 1. Bondar V.I.** Pidgotovka uchniv dopomizhnoy shkoly do samostiynoy trudovoy diyalnosti / Bondar V.I. – K.: Rad. shkola, 1988. – 128 s. [Bondar V.I. Preparation of the Auxiliary School Pupils for the Independent Labor Activities / Bondar V.I. – K.: Soviet School, 1988. – p.128 ];
- 2. Konoplyasta S.Y.** Vospitanie gotovnosti k hozyaistvenno-bytovomy Trudy uchashihsya vspomogatel'noy shkoly / Konoplyasta S.Yu. Avt. Referat dis. Kand. ped. Nauk. M., 1991. – 17 s.[ Konoplyasta S.Y. Teaching Auxiliary School Pupils for the Household-Domestic Labor / Konoplyasta S.Yu. Abstract of Dissertation for a Scientific Degree of a Candidate of Pedagogical Scienses. – M.,1991. – p.17].;
- 3. Mersiyanova H.N.** Vypolnenie practicheskikh zadaniy uchashcimicya vspomogatel'noi shkoly / Mersiyanova H.N. – K.: Rad. shkola, 1985.- 81 s.[ Mersiyanova H.N. Fulfilling the Practical Tasks by the Auxiliary School Pupils / Mersiyanova H.N. - K.: Soviet School, 1985. – p.81].;
- 4. Nacionalyna strategiya rozvitky osvity Ukrayiny na 2012-2021 roky** [Elektronniy resurs] – rezhim dostupy: <http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf>.; The national strategy for the development of education in Ukraine in 2012-2021 years [Electronic resource]. – Access mode: formation of social skills in <http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf>.;
- Hohlina O.P.** Korektsiyna spryamovonis't trudovogo navchannya v dopomizhniy shkoly: Navchal'no-metodychnyi posibnyk / Hohlina O.P. – K.: TOV “Imidzh”, 2006. – 176 s. [Khohlina O.P. Correctional Derectness of the Labor Education at tht Auxiliary School: Education-Methodical Manual / Khohlina O.P. . – K.: TOV “Image”, 2006. – p. 176].

Авторський внесок: Гіренко Н.А. – 50%, Юрченко Ю.С. – 50%

Received 28.09.2017

Reviewed 17.10.2017

Accepted 03.11.2017

УДК 311.21:364.694(477):364-57

**О.В. Гаврилов**  
kaflogoped@ukr.net

## **СТАТИСТИЧНІ ДАНІ ПРО ОРГАНІЗАЦІЮ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ДЛЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В СИСТЕМІ ДОШКІЛЬНИХ ТА ШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

**Відомості про автора:** Гаврилов Олександр, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри логопедії і спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка kaflogoped@ukr.net

**Contact:** Professor of Psychological Sciences, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Department of Correction and Social Pedagogies and Psychology, Kamianets-Podilsky, Ukraine kaflogoped@ukr.net

**Гаврилов О.В. Статистичні дані про організацію освітнього простору для дітей з особливими потребами в системі дошкільних та шкільних закладів.** Стаття присвячена аналізу освітнього простору для дітей з особливими потребами в Україні. Автором відзначається, що за даними Державної служби статистики України станом на 01.01 2014р. в країні нараховувалося 85053 дитини з особливими освітніми потребами, серед них 8519 дітей з інвалідністю отримують освіту в дошкільних навчальних закладах різних типів; 65721 дитина з особливими освітніми потребами, в тому числі з інвалідністю – у системі загальношкільної освіти (спеціальні школи-інтернати, інклюзивні та спеціальні класи у загальноосвітніх навчальних закладах, індивідуальна форма навчання); 5506 осіб з особливими освітніми потребами здобувають професійно-технічну освіту у професійно-технічних училищах у загальних та спеціальних групах; 19573 студентів з інвалідністю навчалося у вищих навчальних закладах України.

Автором відзначається, що за даними Міністерства освіти та науки функціонує 142 спеціальні дошкільні заклади, 1878 закладів мають групи спеціального призначення, яких нараховується 5147 і у яких перебувають близько 85 тисяч дошкільників.

За оперативними даними органів освіти обласних державних адміністрацій у загальноосвітні школи інтегровано понад 120 тис. дітей з особливими освітніми потребами, з яких 71,5 тис. – діти, які потребують корекції психофізичного розвитку, створення спеціального навчального середовища (з них – 45% – діти з інвалідністю).

**Ключові слова:** діти з особливими освітніми потребами, інваліди, спеціальні заклади, інклюзивна освіта, освітній простір, державна служба статистики.

**Гаврилов О.В. Статистические данные об организации образовательного пространства для детей с особыми образовательными потребностями в системе дошкольных та школьных учреждений.** В статье анализируется обучающая среда для детей с особыми образовательными потребностями на Украине. Автором отмечено, что за данными Государственной службы статистики Украины на 01.01 2014 г. в стране насчитывалось 85053 ребёнка с особыми образовательными потребностями, среди них 8519 детей с инвалидностью получают образование в дошкольных учебных заведениях разного типа; 65721 ребёнка с особыми образовательными потребностями, в том числе с инвалидностью – в системе общеобразовательной (специальные школы-интернаты, инклюзивные и специальные классы в общеобразовательных учебных заведениях, в системе индивидуального образования); 5506 учащихся с особыми образовательными потребностями получают профессионально-техническое образование в профтехучилищах в общих и специальных группах; 19573 студентов с инвалидностью обучалось в высших учебных заведениях Украины.

Автором отмечается, что за данными Министерства образования и науки функционирует 142 специальных дошкольных заведения, 1878 заведений имеют группы специального назначения, которых насчитывается 5147 і в которых учатся около 85 тысяч дошкольников.

За оперативными данными органов образования областных государственных администраций в общеобразовательные школы интегрировано более 120 тыс. детей с особыми образовательными потребностями, с которых 71,5 тыс. – дети, которые нуждаются в коррекции психофизического развития, формирования специальной учебной среды (из них – 45% – дети с инвалидностью).

**Ключевые слова:** дети с особыми образовательными потребностями, инвалиды, специальные учреждения, инклюзивное образование, образовательное пространство, государственная служба статистики.

**Havrilov O.V. Statistical data about the organization of the educational space for children with special needs in the system of pre-school and school institutions.** In the article, we analyze the educational space for children with special needs in Ukraine. Basing on the data of the Office of National Statistics of Ukraine dated Jan 01, 2014, the author mentions that there were 85 053 children with special educational needs in the state. 8 519 children with invalidity were going into education in the pre-school educational institutions of different types; 65 721 children with special educational needs, i.e. invalid children, were studying in the system of general education (special boarding schools, inclusive and special classes in the comprehensive educational institutions, individual form of education); 5 506 persons with special educational needs were going into technical education in the vocational colleges in the comprehensive and special groups; 19 573

students with invalidity were studying in the higher educational institutions of Ukraine.

The author mentions also that, basing on the data of the Ministry of education and science, there are 142 working special pre-school institutions, 1 878 institutions with 5 147 special groups (with about 85 thousand preschoolers studying there). In these institutions educational process (for the children with a sensory impairment, speech disorders, muscle-skeleton disorders, intellectual and developmental delay) is realized according to the special developmental programs for children and educational-methodic guidelines, approved in accordance with the established procedure of the Ministry of Education and Science. In the characteristics of the dynamics of invalid children numbering in the special groups of the pre-school educational institutions of Ukraine, the author points at its constant growth – from 76 053 in the 2009 to 85 053 in 2013.

According to the data of the Ministry of Education and Science of Ukraine, there were 290 special comprehensive schools (boarding) in 2014/2015 academic year, where more than 33 thousands of students with developmental disorders were going into education, and 48 educational-rehabilitative centers with about 5,5 thousands of students studying there. Moreover, 5 thousands of children with special educational needs were studying in the special classes of the comprehensive schools, and 2,2 thousands of children – in the inclusive classes of comprehensive schools.

According to the real-time data of educational agencies of the regional state authorities, there are more than 120 thousands of children integrated in the comprehensive schools, and 71,5 thousand of them need the correction of psychophysical development and the creation of special educational space (45% of them are children with invalidity).

**Key words:** children with special educational needs, invalid children, special institutions, inclusive education, educational space, office of national statistics.

**Актуальність дослідження.** Відділ аналітики загальної середньої освіти та відділ інформаційних та аналітичних систем Інституту освітньої аналітики Міністерства освіти і науки України зібрали та узагальнили статистичні дані про загальноосвітні навчальні заклади України за два навчальні роки. За даними Інституту освітньої аналітики мережа загальноосвітніх навчальних закладів України протягом останніх двох навчальних років скоротилася на 1,52 відсотки – загалом на 267 ЗНЗ (в тому числі і вечірні змінні школи, спеціальні школи та школи-інтернати). У 2014/2015 навчальному році працювало 17 604 ЗНЗ, і у 2015/2016 навчальному році – 17 337. Якщо не врахувати вечірні змінні школи, спеціальні школи та школи-інтернати, то скорочення кількості загальних середніх навчальних закладів становить 1,48 відсотки.

За останні два роки у містах були закриті 38 шкіл, а відкрито чотири нові. Сільських шкіл було закрито 231, а відкрито 11. У містах

Києві, Донецьку, Харкові закрито найбільше закладів. У сільській місцевості найбільшого скорочення зазнали ЗНЗ у Житомирській, Чернігівській і Волинській областях. У Донецькій області при зменшенні кількості міських шкіл, спостерігається значне зростання сільських. На один ЗНЗ у 2015/2016 н. р. припадає понад 218 учнів, загалом - усього 3 783 150 учнів.

У 2015/2016 н. р. найбільша кількість учнів в одному класі є у міських школах Дніпропетровської області та у Києві, найменша – у Луганській області. Найбільша кількість учнів в одному класі у сільських школах є у Закарпатській області, найменша – у Кіровоградській області. За два останніх навчальних роки кількість першокласників збільшилася на 22 882 учні. Найбільший приріст учнів 1-х класів у міських денних ЗНЗ спостерігався у Києві, Дніпропетровській і Львівській областях. Спостерігається зменшення набору учнів у 1-і класи в Луганській, Донецькій, Херсонській і Запорізькій областях. У Львівській, Рівненській і Київській областях кількість першокласників у 2015/2016 н. р. зросла найбільше. У дев'ятих класах у цілому відбулося зменшення кількості учнів на 9 775. У Києві, Львівській і Одеській областях кількість десятикласників у міських денних ЗНЗ зросла. Найзначніше скорочення десятикласників у містах спостерігається в Донецькій і Тернопільській областях.

За даними Державної служби статистики України, у 2014-2015 н. р. (без урахування тимчасово окупованої території Автономної Республіки Крим і міста Севастополя) закінчили школу II ступеня та одержали свідоцтво про базову загальну середню освіту 333 761 випускників; закінчили школу III ступеня та одержали атестат про повну загальну середню освіту 217 704 випускників.

На початок 2015/2016 н.р. у загальноосвітніх навчальних закладах налічувалося 446 304 вчителів (у 2014/2015 н. р. – 453 557 вчителів).

Довідково: Інститут освітньої аналітики було утворено за ініціативи Міністерства освіти і науки України Постановою Кабінету Міністрів України «Про утворення Інституту модернізації змісту освіти та Інституту освітньої аналітики» № 687 від 26 листопада 2014 року. Свою діяльність Інститут розпочав у вересні 2015 року. Головні напрями його роботи – збір, обробка та аналіз даних у освітній галузі. Першочергові завдання Інституту - створення єдиного реєстру навчальних закладів та його адміністрування, моніторинг витрат на освіту. Нова модель збору даних базується на новітніх технологіях та допомагає освітянам відслідкувати динаміку змін у розвитку системи освіти.

За інформацією, яку наводить неурядова організація «Крок за кроком», кількість дітей з інвалідністю складала 165121 (дані Міністерства соціальної політики України, зазначені у «Національному докладі о принятых мерах, направленных на осуществление Украиной обязательств в рамках Конвенции о правах инвалидов» від 30.06.2015 р. [10]).

За даними Державної служби статистики України станом на 01.01.2014р. в країні нараховувалося 85053 дитини з особливими освітніми потребами, серед них 8519 дітей з інвалідністю отримують освіту в дошкільних навчальних закладах різних типів; 65721 дитина з особливими освітніми потребами, в тому числі з інвалідністю, — у системі загальної освіти (спеціальні школи-інтернати, інклюзивні та спеціальні класи у загальноосвітніх навчальних закладах, індивідуальна форма навчання); 5506 осіб з особливими освітніми потребами здобувають професійно-технічну освіту у професійно-технічних училищах у загальних та спеціальних групах; 19573 студентів з інвалідністю навчалося у вищих навчальних закладах України [4].

**Метою нашої статті** є висвітлення статистичних результатів окресленої проблеми

**Виклад основного матеріалу.** Дошкільні заклади. Загальна кількість дошкільних навчальних закладів (ДНЗ) зменшилася з 24,500 в 1990 р. до найнижчої позначки 14,900 в 2004 р. З 2005 р. цей показник поступово збільшується: у 2013 р. кількість ДНЗ досягла 16,700. Відповідно, кількість дітей у ДНЗ скоротилася з 2,428,000 в 1990 р. до найнижчої позначки у 968,000 у 2001 р. З того часу кількість дітей у дитсадках зростає. У 2013 р. цей показник сягнув 1,471,000 [4].

Так, станом на 2015 рік в Україні налічувалося 14,8 тис. ДНЗ, а це на 1,9 тис. менше, ніж у 2013 році (16,7 тис. ДНЗ). Відповідно, у 2015 році, порівняно з 2013 роком, на 131 тис. скоротилася кількість місць у ДНЗ, що становить 10,6%. Кількість дітей у ДНЗ за два роки скоротилася на 12,2%. Станом на 2013 рік у ДНЗ налічувалося 1 млн. 471 тис., а у 2015 році – 1 млн. 291 тис. дітей. Нижчим є показник охоплення дитячими навчальними закладами дітей (відповідно до кількості дітей відповідного віку): у 2013 році — 61%, у 2015 — 55%. Статистична інформація наведена без урахування тимчасово окупованої території Автономної Республіки Крим, м. Севастополя та частини зони проведення антитерористичної операції [11].

Зберігається тенденція перевищення кількості дітей над кількістю місць у дошкільних навчальних закладах у міських поселеннях (132 дитини на 100 місць) і недобір у сільських (94 дитини на 100 місць). Зменшилася кількість приватних дошкільних закладів з 295 у 2013 році до 200 закладів у 2014 [1].

Середній показник частки дітей дошкільного віку, які відвідують комунальні дошкільні навчальні заклади (ДНЗ), знизився з 57% у 1990 р. до 38% в 1998 р. З того часу цей показник збільшується — у 2013 р. він сягнув 72% у містах і 42% у сільській місцевості.

У 2005 – 2013 рр. кількість дітей, що відвідують ДНЗ, збільшилася майже наполовину — з 1,032,000 до 1,471,000, а кількість місць — з 1,056,000 до 1,236,000. Виникла диспропорція між попитом і пропозицією: в середньому по країні співвідношення охочих відвідувати ДНЗ і кількістю наявних місць складає 119:100 (2013).

Найбільша диспропорція спостерігається в таких областях як: Львівська (145:100), Волинська (141:100), Рівненська (137:100), Закарпатська (134:100), Івано-Франківська (131:100), Полтавська (130:100), Чернівецька (126:100), Запорізька (122:100), а також у Києві та Київській області (122:100 і 129:100 відповідно).

Ця проблема є характерною переважно для міст. У сільських районах спостерігаємо зворотне співвідношення: кількість місць у ДНЗ перевищує кількість дітей, що їх відвідують. Утім, і тут є тенденція до збільшення частки дітей дошкільного віку, що відвідують ДНЗ: з 56 на 100 місць у 2000 р. до 92 на 100 місць в 2013 р. Якщо ця тенденція утримається, можна прогнозувати виникнення майбутнього дефіциту місць у дитячих садках на селі теж [4].

Велике значення в Україні надається дошкільній освіті дітей з інвалідністю як основі їхнього подальшого розвитку та навчання. Вперше в Україні постановою КМУ від 13 квітня 2011 р № 629 затверджено Державну цільову соціальну програму розвитку дошкільної освіти на період до 2017 року, що передбачає розширення мережі дошкільних навчальних закладів різних типів і форм власності.

У цілому, на сьогодні в Україні для дітей з особливими потребами працюють близько 2 тисяч дошкільних навчальних закладів компенсуючого (санаторні, спеціальні) та комбінованого типу, де разом із здобуттям дошкільної освіти діти отримують корекційно-реабілітаційну допомогу (див. табл. 8).

Таблиця 8

**Дошкільні навчальні заклади та чисельність дітей у групах спеціального призначення (за даними Державної служби статистики України)**

<b>Рік</b>	<b>Кількість закладів, які мають групи спеціального призначення</b>	<b>Кількість груп спеціального призначення</b>	<b>Чисельність дітей в групах спеціального призначення</b>
<b>2009</b>	<b>1784</b>	<b>4912</b>	<b>76 053</b>
<b>2010</b>	<b>1834</b>	<b>5023</b>	<b>78 628</b>
<b>2011</b>	<b>1826</b>	<b>4988</b>	<b>80 233</b>
<b>2012</b>	<b>1847</b>	<b>5050</b>	<b>82 685</b>
<b>2013</b>	<b>1878</b>	<b>5147</b>	<b>85 053</b>

Спеціальні та санаторні дошкільні навчальні заклади компенсуючого типу для дітей віком від 2-х до 7-и років призначені для

виховання дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, тривалого лікування й реабілітації.

Спеціальні дошкільні заклади включають:

- ясла-садки компенсуючого типу (спеціальні і санаторні) – для дітей віком від 2-х до 6-и (7-и) років, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку; тривалого лікування та реабілітації відповідно до їх особистісних можливостей.

- ясла-садок комбінованого типу – для дітей віком від двох місяців до шести (семи) років, до складу якого можуть входити групи загального розвитку, спеціальні, інклюзивні, санаторні, сімейні, прогулянкові, короткотривалого перебування у різних поєднаннях;

Спеціальні дошкільні навчальні заклади функціонують для дітей з порушеннями слуху, зору, мови, опорно-рухового апарату, інтелекту, затримкою психічного розвитку.

Санаторні дошкільні навчальні заклади функціонують для дітей з ранніми проявами туберкульозної інфекції, малими формами туберкульозу, хронічними неспецифічними захворюваннями органів дихання, серцево-судинної, ендокринної систем, хворобами органів травлення, психоневрологічними захворюваннями [5].

Найбільше груп спеціального призначення в дошкільних навчальних закладах створено для дітей: з порушенням мови; з порушенням опорно-рухового апарату; із затримкою психічного розвитку. Динаміку кількості дошкільних навчальних закладів спеціального призначення за видами груп в них наведено на рис. 8 [8].

У таблиці 9 показано розподіл динаміку груп спеціального призначення, відповідно до наявних у дітей первинних патологій, а у таблиці 5 – чисельність окремих категорій дітей у дошкільних навчальних закладах [1].

Таблиця 9

**Кількість дошкільних закладів за видами груп спеціального призначення  
(за даними Державної служби статистики України)**

Кількість закладів, які мають групи спеціального призначення, за видами	2009 р.	2010 р.	2011 р.	2012 р.	2013 р.
для дітей з порушеннями зору	182	183	178	178	176
для дітей з порушеннями слуху	28	26	26	27	28
для дітей з порушеннями мови	1385	1434	1411	1437	1474
для дітей з порушеннями інтелекту	72	74	73	70	70



для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату	283	282	270	275	276
для дітей із затримкою психічного розвитку	235	245	267	278	292
для дітей з порушеннями по іншим профілям	25	22	21	16	17

Таблиця 10

**Чисельність окремих категорій дітей у дошкільних навчальних закладах  
(за даними Державної служби статистики України)**

Окремі категорії дітей у ДНЗ	2009 р.	2010 р.	2011 р.	2012 р.	2013 р.
Діти з обмеженими функціональними можливостями (діти інваліди)	6 338	6 766	7 339	7 950	8 519
Діти-сироти та діти, позбавлені батьківського піклування	4 488	4 621	4 702	4 800	5 115
Діти, які постраждали внаслідок аварії на ЧАЕС	59 860	63 203	68 112	71 912	71 972

Система спеціальної освіти в Україні має вертикальну і горизонтальну структуру. Вертикальна структура в своїй основі містить вікові особливості учнів і відповідно до цього різні рівні загальноосвітніх програм, які використовуються під час навчально-виховного процесу.

Вертикальна структура включає вікові періоди:

- раннього дитинства (від 0 до 3 років);
- дошкільний період (з 3 до 6-7 років);
- період шкільного та професійного навчання (з 6-7 до 16-21 років).

У період від 0 до 3 років (раннє дитинство) діти перебувають на домашньому утриманні, у дитячих дошкільних закладах, діти-сироти – у будинках дитини. Спеціальну допомогу діти з порушеннями психофізичного розвитку можуть одержувати в центрах раннього втручання, центрах реабілітації, психолого-медико-педагогічних центрах та спеціальних дошкільних закладах. Для дітей дошкільного віку з особливостями психофізичного розвитку функціонують: спеціальні дитячі дошкільні заклади, дитячі навчальні заклади

компенсуючого типу, спеціальні групи при дошкільних навчальних закладах комбінованого типу, дошкільні групи при спеціальних школах, реабілітаційні центри.

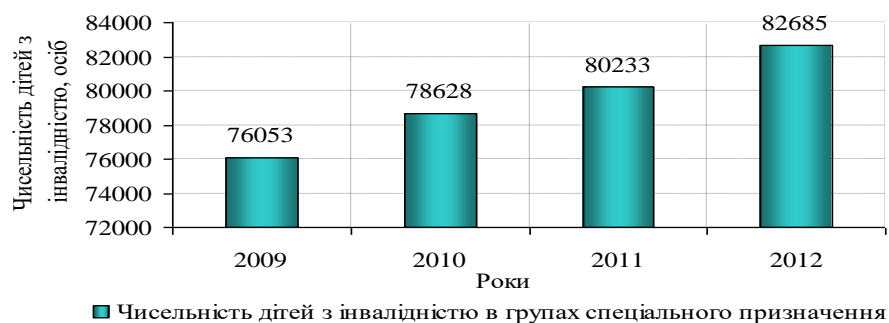
Горизонтальна структура на вікових рівнях враховує особливості психофізичного розвитку дитини, особливості її пізнавальної діяльності та характер порушення.

Горизонтальна структура спеціальної освіти в Україні представлена 8-ма типами спеціальних закладів: для дітей з порушеннями слуху, слабочуючих, з порушеннями зору, слабозорих, з тяжкими порушеннями мовлення, з порушеннями опорно-рухового апарату, для розумово відсталих, із затримкою психічного розвитку.

За даними Міністерства освіти та науки, функціонує 142 спеціальні дошкільні заклади та 1200 спеціальних груп в дошкільних загальноосвітніх закладах, у яких перебуває близько 45 тисяч дошкільників.

Навчально-виховний процес у спеціальних та інклюзивних групах (для дітей з порушеннями слуху, зору, мови, опорно-рухового апарату, інтелекту, затримкою психічного розвитку) у дошкільних навчальних закладах здійснюється за спеціальними програмами розвитку дітей та навчально-методичними посібниками, затвердженими в установленому порядку МОН [6].

Динаміку чисельності дітей з інвалідністю в групах спеціального призначення в дошкільних навчальних закладах в Україні зображено на рис. 2.



**Рис 2. Динаміка чисельності дітей з інвалідністю в групах спеціального призначення в дошкільних навчальних закладах в Україні станом на 2009 – 2012 рр.**

(за даними МОН)

Як видно з рис. 2, протягом останніх років спостерігається стійка тенденція до збільшення чисельності дітей з інвалідністю в групах спеціального призначення дошкільних навчальних закладів.

Однак, слід зауважити, що у сільській місцевості охоплення дітей з інвалідністю дошкільною освітою знаходиться не на належному рівні через майже повну відсутність дошкільних груп спеціального призначення (компенсуючого типу) [8].

У підпорядкуванні Міністерства праці та соціальної політики функціонує 208 центрів ранньої реабілітації дітей з порушеннями розвитку. Центр ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів є спеціальним навчально-виховним закладом системи праці та соціального захисту населення, що здійснює роботу з абілітації, соціальної адаптації та реабілітації у поєднанні з навчанням та вихованням дітей-інвалідів з фізичними або розумовими вадами без відриву їх від сім'ї із залученням до участі в реабілітаційному процесі батьків, інших членів сім'ї дитини.

Спеціальні школи. За даними Державної служби статистики України, у 2013/2014 н.р. у загальноосвітніх навчальних закладах навчалося 3 987 800 учнів, у 2014/2015 н.р. – 3 757 063 учнів, без урахування тимчасово окупованої території АР Крим, м. Севастополя та частини зони проведення антитерористичної операції.

Упродовж останніх років простежується тенденція зменшення кількості загальноосвітніх навчальних закладів. Охоплення повною загальною середньою освітою дітей віком 6–18 років станом на 01.09.2014 р. становить 98,5% дітей шкільного віку<sup>4</sup> (станом на 01.09.2013 р. – 98,6%), у т.ч. у міських поселеннях – 98,1% (станом на 01.09.2013 р. – 98,4%), у сільській місцевості – 99,0% (станом на 01.09.2013 р. – 99,0%). Не навчається для здобуття повної загальної середньої освіти 43 997 осіб, щодо 17 341 особи – відомості відсутні. Не навчаються за станом здоров'я 9 034 особи (або 20,5% від загальної кількості дітей, які не здобувають повну загальну середню освіту), не навчаються з інших причин – 19 109 осіб (або 43,4%), а 15 648 осіб (або 35,6%) – навчаються у спеціальних закладах для дітей, які потребують корекції розумового розвитку.

Охоплення повною загальною середньою освітою осіб, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, станом на 01.09.2014 р. становить 63,0% дітей шкільного віку (станом на 01.09.2013 р. – 61,2%), у т.ч. у міських поселеннях – 65,0% (на 01.09.2013 р. – 63,5%), у сільській місцевості – 60,1% (на 01.09.2013 р. – 57,5%).

На сьогодні у системі освіти функціонує розгалужена мережа навчальних закладів з різними формами навчання, діяльність яких спрямована на забезпечення доступу до освіти дітей з особливими потребами шляхом здійснення комплексу навчально-реабілітаційних та корекційних заходів. Систему таких закладів складають спеціальні школи з продовженим днем, школи-інтернати, навчально-реабілітаційні центри, спеціальні навчально-виховні комплекси, об'єднання, загальноосвітні навчальні заклади зі спеціальними та інклюзивними класами.

За даними Міністерства освіти і науки України, у 2014/2015 н.р. функціонувало 290 спеціальних загальноосвітніх шкіл (шкіл-інтернатів),

---

<sup>4</sup> Без урахування тимчасово окупованої території АР Крим та м. Севастополя.

де здобували освіту більше 33,0 тис. учнів з порушеннями розвитку, та 48 навчально-реабілітаційних центрів із контингентом близько 5,5 тис. учнів. Крім того, 5 тис. дітей з особливими освітніми потребами навчалися у спеціальних класах, що складає 338 закладів та 2,2 тис. дітей – в інклюзивних класах загальноосвітніх шкіл. Для супроводу дітей в інклюзивних класах до штатних розписів загальноосвітніх навчальних закладів уведено 635 ставок асистента вчителя. Впровадження інтегрованого та інклюзивного навчання сприяло збільшенню кількості дітей з особливими потребами, які навчаються в загальноосвітніх навчальних закладах [2].

Основними державними навчальними закладами для дітей з особливими освітніми потребами шкільного віку є: спеціальні загальноосвітні школи-інтернати, навчально-реабілітаційні центри та спеціальні класи в загальноосвітніх навчальних закладах типу. Крім того, до системи загальноосвітніх навчальних закладів для дітей-інвалідів відносяться спеціальні школи з продовженим днем, спеціальні навчально-виховні комплекси, об'єднання, спеціалізовані класи для обдарованих дітей-інвалідів. Діти, які за характером патологій не можуть навчатися безпосередньо у школах, можуть отримати освіту за індивідуальною формою.

Спеціальні навчальні заклади для дітей з особливими освітніми потребами реалізують програми початкової, основної та середньої загальної освіти, складені на основі Державного стандарту спеціальної освіти.

Горизонтальна структура спеціальної освіти в Україні представлена 8-ма типами спеціальних закладів: для дітей з порушеннями слуху, слабочуючих, з порушеннями зору, слабозорих, з тяжкими порушеннями мовлення, з порушеннями опорно-рухового апарату, для розумово відсталих, із затримкою психічного розвитку. Горизонтальну структуру подано в таблиці 11.

Таблиця 11.

**Види та кількість спеціальних шкіл та дітей в них.\***

№ з/п	Тип закладу	Кількість	Кількість учнів на 2015 рік
<b>1</b>	<b>Спеціальні загальноосвітні навчальні заклади</b>	<b>338</b>	<b>38392</b>
<b>1.1</b>	<b>Спеціальні школи</b>	<b>290</b>	
<b>1.1.1</b>	<b>Сліпих</b>	<b>6</b>	<b>728</b>
<b>1.1.2</b>	<b>Зі зниженим зором</b>	<b>22</b>	<b>3248</b>
<b>1.1.3</b>	<b>Глухих</b>	<b>23</b>	<b>2152</b>
<b>1.1.4</b>	<b>Зі зниженим слухом</b>	<b>18</b>	<b>2040</b>
<b>1.1.5</b>	<b>Розумово відсталих</b>	<b>172</b>	<b>18021</b>
<b>1.1.6</b>	<b>З порушеннями опорно-рухового апарату</b>	<b>15</b>	<b>1824</b>
<b>1.1.7</b>	<b>З тяжкими порушеннями мовлення</b>	<b>10</b>	<b>1732</b>
<b>1.1.8</b>	<b>Із затримкою психічного розвитку</b>	<b>24</b>	<b>3183</b>
<b>1.2</b>	<b>Навчально-реабілітаційні центри</b>	<b>48</b>	<b>5464</b>

1.2.1	З особливими освітніми потребами, зумовленими складними вадами розвитку	48	5464
2	Спеціальні класи загальноосвітніх шкіл	508	4955
3	Санаторні школи	64	14840
4	Для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування дошкільного і шкільного віку	106	6222
4.1	Дитячі будинки системи освіти	62	2060
4.2	Загальноосвітні школи-інтернати	27	3010
4.3	Спеціальні загальноосвітні навчальні заклади	15	1133
4.4	Для дітей, які перебувають у конфлікті з законом	2	19

\*Типи закладів, їхня кількість та кількість учнів, які в них навчаються, подана з сайту Міністерства освіти і науки України

Розподіл за регіонами України кількості спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів (спеціальні школи (школи-інтернати) для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, навчально-реабілітаційні центри) та чисельності в них учнів за станом на 2012/2013 навчальний рік наведено у табл. 12 [8].

Таблиця 12.

**Розподіл за регіонами України кількості спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів станом на 2012/2013 навчальний рік (за даними МОН)**

№ з/п	Назва регіону	Частка дітей-інвалідів, які навчаються в спеціальних загальноосвітніх закладах по регіонах України у % до загальної чисельності по країні / кількість спеціальних закладів			
		до 2,0	2,1-4,0	4,1-6,0	понад 6,0
1	2	3	4	5	6
1	Республіка Крим			+ / 14	
2	Вінницька		+ / 19		
3	Волинська	+ / 10			
4	Дніпропетровська				+ / 26
5	Донецька				+ / 32
6	Житомирська		+ / 11		
7	Закарпатська	+ / 9			
8	Запорізька				+ / 16
9	Івано-Франківська		+ / 13		
10	Київська		+ / 10		
11	Кіровоградська	+ / 13			
12	Луганська			+ / 16	
13	Львівська				+ / 20
14	Миколаївська		+ / 12		
15	Одеська	+ / 23			

16	Полтавська			+ / 16	
17	Рівненська		+ / 13		
18	Сумська	+ / 14			
19	Тернопільська		+ / 6		
20	Харківська				+ / 14
21	Херсонська	+ / 11			
22	Хмельницька	+ / 13			
23	Черкаська	+ / 11			
24	Чернівецька		+ / 7		
25	Чернігівська		+ / 9		
26	м. Київ			+ / 20	
27	м. Севастополь				

Кількість навчально-реабілітаційних центрів для дітей з особливими освітніми потребами та учнів у них за регіонами України станом на 5 вересня 2012 р. ілюструє табл. 13 [8].

Таблиця 13.

**Кількість навчально-реабілітаційних центрів для дітей з особливими освітніми потребами та учнів у них за регіонами України станом на 05.09.2012 р. (за даними МОН)**

№ з/п	Назва регіону	Частка дітей з особливими освітніми потребами, які навчаються в профільних навчально-реабілітаційних центрах по регіонах України у % до загальної чисельності по країні / кількість учнів / кількість закладів			
		не навчаються	0,1-5,0	5,1-10,0	понад 10,0
1	2	3	4	5	6
1	Республіка Крим			+ / 470 / 2	
2	Вінницька	+ / 0 / 0			
3	Волинська			+ / 453 / 3	
4	Дніпропетровська				+ / 1013 / 7
5	Донецька	+ / 0 / 0			
6	Житомирська	+ / 0 / 0			
7	Закарпатська		+ / 13 / 1		
8	Запорізька				+ / 1787 / 8
9	Івано-Франківська	+ / 0 / 0			
10	Київська		+ / 109 / 1		
11	Кіровоградська	+ / 0 / 0			
12	Луганська		+ / 219 / 2		
13	Львівська			+ / 386 / 3	
14	Миколаївська	+ / 0 / 0			
15	Одеська	+ / 0 / 0			

16	Полтавська	+ / 0 / 0			
17	Рівненська		+ / 164 / 2		
18	Сумська	+ / 0 / 0			
19	Тернопільська		+ / 234 / 2		
20	Харківська	+ / 0 / 0			
21	Херсонська	+ / 0 / 0			
22	Хмельницька	+ / 0 / 0			
23	Черкаська	+ / 0 / 0			
24	Чернівецька		+ / 134 / 1		
25	Чернігівська	+ / 0 / 0			
26	м. Київ	+ / 0 / 0			
27	м. Севастополь	+ / 0 / 0			

Необхідно зауважити, що останнім часом на державному рівні визнано пріоритетним спільне (інклюзивне) навчання здорових дітей та дітей-інвалідів у загальноосвітніх навчальних закладах [8].

Завдяки розвитку інклюзивної освіти в Україні в 2012 році кількість дітей з особливими освітніми потребами, інтегрованих у загальноосвітні навчальні заклади, у тому числі дітей-інвалідів, становила понад 70 тис. осіб, у тому числі 13 233 – навчалися за індивідуальною формою.

За статистичними даними у загальноосвітніх навчальних закладах у 2012/2013 навчальному році навчалось 58 586 дітей-інвалідів.

Найбільша частка дітей з інвалідністю навчалась у загальноосвітніх навчальних закладах в областях: Дніпропетровській, Донецькій, Харківській, Луганській, Львівській. Найменшою частка таких дітей була в Чернігівській, Сумській, Черкаській, Кіровоградській, Миколаївській, Херсонській, Тернопільській, Чернівецькій, Закарпатській областях та м. Севастополь (табл. 14) [8].

Таблиця 14.

**Чисельність дітей-інвалідів, які навчалися у загальноосвітніх навчальних закладах за регіонами України станом на 2012/2013**

**навчальний рік**  
(за даними МОН)

№ з/п	Назва регіону	Частка дітей-інвалідів, які навчаються в загальноосвітніх навчальних закладах по регіонах України у % до загальної чисельності по країні				
		До 3,0	3,1-4,0	4,1-5,0	5,1-6,0	Понад 6,0
1	2	3	4	5	6	7
1	Республіка Крим			+		
2	Вінницька			+		
3	Волинська			+		
4	Дніпропетровська					+
5	Донецька					+
6	Житомирська			+		
7	Закарпатська	+				

8	Запорізька				+	
9	Івано-Франківська			+		
10	Київська				+	
11	Кіровоградська	+				
12	Луганська					+
13	Львівська					+
14	Миколаївська	+				
15	Одеська			+		
16	Полтавська			+		
17	Рівненська				+	
18	Сумська	+				
19	Тернопільська	+				
20	Харківська					+
21	Херсонська	+				
22	Хмельницька			+		
23	Черкаська	+				
24	Чернівецька	+				
25	Чернігівська	+				
26	м. Київ			+		
27	м. Севастополь	+				

У 2012 році найбільше загальноосвітніх навчальних закладів з інклюзивним навчанням було в областях: Дніпропетровській – 59, Київській – 41, Рівненській – 29, Автономній Республіці Крим – 27, Чернівецькій – 27, Чернігівській – 26, Полтавській – 25, Херсонській – 22, Сумській – 17.

Водночас на виконання Указів Президента України, нормативно-правових актів КМУ, зокрема Державної цільової програми „Національний план дій з реалізації Конвенції ООН про права інвалідів” на період до 2020 року”, затвердженої постановою КМУ від 1 серпня 2012 р. № 706, МОН здійснюються заходи з удосконалення програмно-методичного забезпечення навчання дітей-інвалідів. Так, спільно з Національною академією педагогічних наук України для учнів з помірною, тяжкою, глибокою розумовою відсталістю підготовчого, 1 – 4 класів розроблено навчальні програми з п’яти предметів (25 найменувань). Ці програми разом з науково-методичними посібниками, які отримали відповідний гриф МОНмолодьспорту розміщені на офіційному веб-сайті цього Міністерства. Зокрема, на сайті розміщений навчальний посібник Гаврилов О.В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі. – Кам’янець-Подільський: Абетка, 2010. – 324 с.

Щороку збільшується кількість дітей з інвалідністю, які навчаються у загальноосвітніх школах: у 2014/2015 н.р. – 59,6 тис. осіб; у 2013/2014 н.р. – 50,8 тис. осіб; у 2012/2013 н.р. – 45,8 тис. осіб. Крім того, зростає мережа навчально-реабілітаційних центрів, які забезпечують право на освіту дітей зі складними порушеннями розвитку (розладами спектра аутизму, помірною розумовою відсталістю,



сліпоглухих, сліпих, глухих у поєднанні з розумовою відсталістю та ін.). У 2014/2015 н.р. їх кількість становила 48 закладів, в яких навчалося близько 5,5 тис. осіб, тоді як у 2013/2014 н.р. – 45 закладів (5,6 тис. осіб), у 2012/2013 н.р. – 32 заклади (5,0 тис. осіб). Завдяки цьому впродовж останніх років зменшується кількість учнівського контингенту в спеціальних загальноосвітніх школах (школах інтернатах): у 2014/2015 н.р. – 33 тис. осіб; у 2013/2014 н.р. – 39 тис. осіб; у 2012/2013 н.р. – 40,4 тис. осіб.

За оперативними даними органів освіти обласних державних адміністрацій у загальноосвітні школи інтегровано понад 120 тис. дітей з особливими освітніми потребами, з яких 71,5 тис. – діти, які потребують корекції психофізичного розвитку, створення спеціального навчального середовища (з них – 45% – діти з інвалідністю). Так, за даними Міністерства освіти і науки України, збільшилася частка загальноосвітніх навчальних закладів, архітектурно доступних для дітей з особливими освітніми потребами [2].

Таблиця 15

**Динаміка розподілу загальноосвітніх навчальних закладів,  
архітектурно доступних для дітей з обмеженими  
фізичними можливостями,  
2013–2015 роки**

	2013	2014	2015
<b>Загальна кількість шкіл</b>	<b>19 117</b>	<b>18 744</b>	<b>17 121</b>
<b>Доступні до першого поверху</b>	<b>14 041 (73,5%)</b>	<b>14 099 (75,2%)</b>	<b>13 044 (76,2%)</b>
<b>Доступні до другого поверху й вище</b>	<b>81 (0,42%)</b>	<b>86 (0,46%)</b>	<b>91 (0,53%)</b>

Забезпечення повної доступності навчальних закладів потребує значних коштів, у зв'язку з чим здійснюється поступово [3].

**Висновки.** В цілому, проаналізувавши доступні статистичні матеріали, необхідно відмітити тенденцію до збільшення кількості дітей з особливими освітніми потребами в Україні. Але незважаючи на це даний показник є дещо нижчий, ніж середній статистичний по країнах західної і центральної Європи. Чітко прослідковується тенденція до збільшення кількості інклюзивних шкіл, в яких навчаються діти з особливими освітніми потребами, в тому числі і діти з інвалідністю, що є позитивним свідченням їхнього соціалізації.

**Бібліографія**

**1. Дошкільна освіта України у 2014 році.** Статистичний бюлетень / Державна служба статистики України, 2015. – 89 с. **2. Загальноосвітні навчальні заклади України на початок 2014/15 навчального року.** Статистичний бюлетень / Державна служба статистики України, 2015. – 100 с. **3. Інформаційно-аналітичні матеріали про діяльність МОНМіС за 2011 рік.** – К., 2012]. **4. Касьянов Г.** Освітня система України 1990 –

2014 Аналітичний огляд. / Благодійний фонд «Інститут розвитку освіти» – К.: ТАКСОН, 2015. –52 с. **5. Постанова** КМ N 530 ( 530-2015-п ) від 29.07.2015 р. **6. Про затвердження** Положення про дошкільний навчальний заклад. Постанова від 12 березня 2003 р. N 305. Із змінами, внесеними згідно з Постановами КМ N 530 (530-2015-п) від 29.07.2015р. **7. Про становище** дітей в Україні. Щорічна державна доповідь. За підсумками 2014 року. «Дотримання прав дітей в умовах збройного конфлікту». Державний інститут сімейної та молодіжної політики. Щорічна державна доповідь. Київ, 2015. **8. Про становище** осіб з інвалідністю. Національна доповідь. Міністерство соціальної політики України. Державна установа Науково-дослідний інститут соціально-трудова відносин. Київ, 2013. **9. Про схвалення** Концепції ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів. – Постанова Кабінету Міністрів України від 12 жовтня 2000 р. № 1545 ( 1545-2000-п ). **10.** <http://www.mlsp.gov.ua/labour/control/uk/publish/categoryю>. **11.** <http://www.pedrada.com.ua/news/3770-qqn-16-m6-15-06-2016-mereja-doshklnih-navchalnih-zakladv-skorotilasya-blshe-yak-na-10>

### References

**1. Doshkil`na** osvina v Ukrainian u 2014 rotsi. Statistithnie bu`l`eten` / Dergavna slugba statistiki Ukrainian, 2015. – 89 с. **2. Zagal`noosvitni navthal`yi** zakladi Ukrainian na pothatok 2014/15 navthal`ynogo roku Statistithnie bu`l`eten` / Dergavna slugba statistiki Ukrainian, 2015. – 100 с. **3. Informatsiyno-analitithni** materiali pro die`nist` MONMiS za 2011 pik. – К., 2012. **4. Kas`ynov G.** Osvitny sistema Ukrainian 1990 – 2014 Analitithniy oglyd. / Blagodiynuy fond «Institut rozvitku osvitu» – К.: TACSON, 2015. –52 с. **5. Postanova** КМ N 530 (vid 29.07.2015 r. **6. Pro zatverghenny** Pologennz pro **doshkil`niy** navthal`niy zaklad. Postanova vid 12 berezny 2003 r. N 305. **7. Pro stanovishe ditey v** Ukrainian. Shorishna dergavna dopovid`. Za pidsumkami 2014 r. «Dotrimanny prav ditey v umovah zbroynogo konfliktu». Dergavniy institute simeynoy ta molodisgnoy politiki. Shorishna dergavna dopovid`. Kiev, 2015. **8. Pro stanovishe osib z** invalidnistu. Natcional`na dopovid`. Ministerstvo sotsial`noi politiki Ukrainian. Dergavna ustanova Naukovo-doslidniy institute sotsial`no-trudovih vidnosin. Kiev, 2013. **9. Pro shvalenna` Kontsepsii rannoi** sotsial`noi rehabilitatsii ditey-invalidiv. – Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainian vid 12 shovtny 2000 r. № 1545 (1545-2000-p). **10.** <http://www.mlsp.gov.ua/labour/control/uk/publish/categoryю>. **11.** <http://www.pedrada.com.ua/news/3770-qqn-16-m6-15-06-2016-mereja-doshklnih-navchalnih-zakladv-skorotilasya-blshe-yak-na-10>

Received 04.09.2017

Reviewed 05.10.2017

Accepted 09.11.2017

УДК: 376-056.264:81'234

**Н.С. Гаврилова**  
nathalia.gavr@gmail.com

## **МЕТОДИКА КОРЕКЦІЇ ПОРУШЕНЬ АРТИКУЛЯЦІЙНОЇ МОТОРИКИ КІНЕСТЕТИЧНОГО ТИПУ**

Гаврилова Наталія Степанівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри логопедії та спеціальних методик факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

**Гаврилова Н.С. Методика корекції порушень артикуляційної моторики кінестетичного типу.** У статті подано нейропсихологічну характеристику кінестетичного фактору, охарактеризовано особливості порушення кінестетичного праксису у дітей з порушеннями мовлення та визначено його роль у формуванні вимови фонем у дітей, а також описано загальні правила корекції порушень артикуляційної моторики чутливого кінестетичного типу, комплекси вправ спрямовані на формування уявного образу фонем та методичні рекомендації щодо їх застосування.

Матеріали подані у статті є результатом проведеного нами прикладного дослідження метою якого було сформулювати та апробувати комплекс вправ спрямованих на корекцію порушень артикуляційної моторики кінестетичного типу та описати методику їх застосування. В цілому було сформовано 17 комплексів вправ, окремі зразки яких також подані у статті.

**Ключові слова:** кінестетичний праксис, порушення артикуляційної моторики кінестетичного типу, методика корекції.

**Гаврилова Н.С. Методика коррекции нарушений артикуляционной моторики кинестетического типа.** В статье представлено нейропсихологическую характеристику кинестетического фактора, описано особенности нарушения кинестетического праксиса у детей с нарушениями речи, а также определено его роль в формировании произношения фонем у детей. Описано общие правила коррекции нарушения артикуляционной моторики чувственного кинестетического типа, комплексы упражнений направленные на формирование образа фонем и методические рекомендации к их использованию.

Материалы представленные в статье – результат проведённого нами практического исследования целью которого было сформировать комплекс упражнений направленных на коррекцию нарушений артикуляционной моторики кинестетического типа и описать методику его использования. В целом, было сформировано 17 комплексов артикуляционных упражнений, отдельные примеры которых также представлены в статье.

**Ключевые слова:** кинестетический праксис, нарушения артикуляционной моторики кинестетического типа, методика коррекции.

**Havrylova N.S. Method of correction of the kinesthetic disorders of articulatory movement.** In the article, we gave neuropsychological characteristics of the kinesthetic factor, characterized specialties of the kinesthetic praxis violation of children with speech disorders, defined its role in phonemes pronunciation forming, described the general rules of correction of articulatory movement disorders of the sensitive kinesthetic type, and suggested separate complexes of exercises for the phonemes image forming with methodic recommendations for their usage.

The materials given in the article are a result of the practical investigation, aimed at the forming and approbation of the complex of exercises for the correction of articulatory movement disorders of kinesthetic type, and the description of the method of their usage.

The research results showed that this type of articulatory movement disorders appears in complex dyslalia, motor alalia, mental backwardness and autism spectrum disorders.

We defined, that logopedic massage and articulatory gymnastics are effective in the correction of articulatory movement disorders of kinesthetic type. It is also important to follow the sequence of the correctional influence conducting: starting from usage of classic massage (sometimes self-massage) elements and passive articulatory exercises, and till the static articulatory exercises in front of the mirror, and the reflex-habit exercises based on the intramuscular sensation. First of all, you need to form the sensation and conception of an articulatory image of a sound of speech, and to provide its pronunciation stimulation in the situation, which will allow to give the meaning to the phoneme and include it into communication with child.

In general, we formed 17 complexes of exercises, with some examples given in the article.

**Key words:** kinesthetic praxis, articulatory movement disorders of kinesthetic type, method of correction.

**Постановка проблеми.** Наукові дослідження в галузі фізіології (І.П. Павлова), логопедії (М.А. Савченко, Є.Ф. Соботович та інших), нейропсихології (О.Р. Лурія, А.Л. Сиротюк, О.Д. Хомская та інших) показують, що у розвитку та функціонуванні акту вимови провідну роль відіграє рухова система. Одним із найвагоміших факторів, що забезпечує її розвиток є кінестетичний фактор.

Нейропсихологічні дослідження О.Р. Лурії, Л.С. Цветкової, Є.Д. Хомської та інших показують, що відповідальною за кінестетичний фактор є значна частина тім'яної долі кори головного мозку, що інтегрує сигнали, які поступають від чутливих рецепторів, розташованих у шкірі, м'язах, сухожиллях, суглобах у різних частинах тіла. На базі кінестетичного фактору формується уявлення про власне тіло. З одного боку, від кінестетичної чутливості залежить точність виконання кожного руху, з іншого боку, в процесі втримування позицій та виконання рухів активними стають кінестетичні відчуття, що дозволяє уявити позу в якій знаходиться той чи інший орган тіла (рука, нога, язик, губи тощо) без візуального спостереження за нею.

**Виклад основного матеріалу.** Для того, щоб зрозуміти зміст симптомів, які виникають при ураженні кожної ділянки на кожному з рівнів організації кінестетичної функції, зупинимося на їхньому призначенні. Зокрема, функцією ланок які проходять на рівні спинального ганглію та продовгуватого мозку, є перенос різного роду чутливої інформації, яка поступає від периферійних рецепторів. Функції кіркової та таламічної ланки - забезпечення відчуття точності локалізації дотику у різних частинах тіла, розрізнення відчуттів за силою впливу, гальмування афективного компонента відчуттів, а також функцією кіркової ланки є сигнальне позначення кінестетичних відчуттів.

Узагальнення даних, зібраних при аналізі наукових джерел, також показує, що порушення на рівні спинного ганглію та продовгуватого мозку характеризуватимуться порушенням чутливості у різних ділянках тіла. При наявності порушень на рівні таламусу будуть труднощі з визначенням точності локалізації дотику, сили його впливу, а інколи виникатимуть афективні реакції при дотику. При ураженнях нижніх передніх ділянок тім'яної долі (які примикають до лобної долі кори головного мозку) виникатимуть труднощі при визначенні дрібних деталей предметів, їхніх фактурних ознак тощо. При ураженні задніх нижніх ділянок кори тім'яної долі виникатимуть труднощі при розпізнаванні об'єктів на дотик, хоча при цьому окремі ознаки об'єктів розпізнаватимуться і відчуватимуться. При ураженні верхніх відділів тім'яної долі кори головного мозку виникатимуть симптоми порушення схеми тіла. Такі дані були зібрані при дослідженні дорослих з локальними ураженнями кори головного мозку.

Проведене нами дослідження кінестетичного праксису у дітей дозволило виявити, що наслідком його порушення є незначно знижений

тонус м'язів неточності при виконанні артикуляційних рухів та рухів пальцями рук без опори на зоровий зразок. На певному етапі, в міру розвитку мовлення, рухи в області органів артикуляції стають точнішими, вони швидше автоматизуються, проте в області пальців рук ці труднощі залишаються набагато довше. І особливо довго формується всебічне уявлення про звук мовлення як фонему та артикулему. Характерними при цьому структурному типі є стійкі заміни одних звуків мовлення іншими. Після постановки звуків мовлення довший час спостерігаються їх взаємозаміни, сплутування. Цей структурний тип порушення, що виникає при ураженні в області тім'яної долі кори головного мозку, кінестетичних зон на який вказує вище перерахована симптоматика було нами названо *кінестетичним чутливим*.

Цільовою установкою подолання кінестетичного чутливого типу порушення у роботі логопеда, з нашої точки зору, є активізація кінестетичної чутливості та формування уявлення про артикуляцію звуків мовлення (головну артикуляційну ознаку фонему; місце формування перешкоди на шляху повітряного струменя, що видихається).

На підставі аналізу наукових джерел (О.Н. Мастюкова, А.В. Семенович, А.Н. Сиротюк та інші) та в результаті проведеного нами дослідження було визначено, що для корекції цього типу порушення рекомендовано застосовувати такі засоби як логопедичний масаж, артикуляційні та дихальні вправи.

*Види масажу, які застосовують для корекції зазначеного типу порушення:* класичний та самомасаж. *Місцем проведення логопедичного масажу є* межі органу артикуляції, що забезпечує формування перешкоди на шляху струменя повітря, що видихається (місця утворення звука мовлення). В процесі масажування використовують лише окремі елементи класичного масажу з застосуванням як легких так і прийомів інтенсивнішого впливу для того, щоб зосередити увагу дітей на відчуттях в межах окремих частин органів артикуляції. При проведенні логопедичної роботи при корекції цього типу порушення надають перевагу пасивним артикуляційним вправам і елементам самомасажу.

Отож, рекомендовано починати процес корекції порушень артикуляційної моторики кінестетичного типу з застосування елементів класичного масажу (інколи самомасажу) та пасивних артикуляційних вправ покликаних підвищити кінестетичну чутливість в межах певних груп м'язів органів артикуляції. Поступово переходимо до виконання статичних артикуляційних вправ перед дзеркалом, завдяки чому формуватиметься візуальний образ-уявлення про артикулему. А потім переходимо до вправ з недовільним рівнем виконання з опорою на внутрішньом'язеве відчуття без зорового контролю, що сприятиме усвідомленню образу-артикуляції на рівні уявлення. На останньому

етапі також важливо звуку мовлення надати смислове наповнення через співвіднесення його з предметно-практичною ситуацією.

Було визначено, що в залежності від ступеня складності порушення, кількість артикуляційних позицій може бути від однієї до дванадцяти (базові артикуляційні позиції, що лежать в основі правильної артикуляції звуків мовлення). Зокрема: «Широко відкритий рот», «Посмішка», «Напружена посмішка», «Оскал», «Округлені губи», «Сильно витягнуті вперед губи», «Нижня губа наближена до верхніх зубів», «Широкий кінчик язика впирається в верхні зуби», «Широкий кінчик язика з силою впирається в нижні зуби», «Кінчик язика відтягнутий від нижніх передніх зубів, корінь язика піднятий вгору», «Широкий кінчик язика наближений до передньої частини твердого піднебіння», «Гострий кінчик язика впирається в верхні передні зуби».

З урахуванням вище зазначених особливостей нами було розроблено та апробовано методичні комплекси, які включили елементи масажу, артикуляційні та дихальні вправи спрямовані на формування уявлення про артикуляцію звуків мовлення, зразки окремих із них наводимо нижче (див табл. 1).

Таблиця 1

**Методика формування уявлення про характерні особливості артикуляції фонем**

Назва	Мета	Хід виконання
<b>Формування уявлення про артикуляцію звука -А-</b>		
<b>Відчуй широко відкрий рот</b>	Формування відчуття відкривання рота широко	Логопед фіксує погляд дитини на своєму обличчі. Пальцем натискає під нижньою губою опускаючи вниз підборіддя, наскільки це можливо, або лише задає, на рівні відчуття, програму відкривання рота і сам промовляє подовжено -А-.
<b>Відкрий рот</b>	Формування вміння широко відкривати рот	Пропонують дитині дивитися на себе в дзеркало, покласти під нижньою губою палець, натискати вниз на підборіддя і широко відкривати рот (палець під нижню губу може покласти логопед і стимулювати дитину відкрити рот). При цьому логопед промовляє -А-.
<b>Як лялька плаче</b>	Формування уявлення про артикуляцію звука -А-	Пропонують широко відкривши рот сказати як плаче лялька. При цьому можна створити ігрову ситуацію з лялькою, а також натискати легенько під нижньою губою
<b>Заспівай ляльці пісеньку</b>		Пропонують широко відкривши рот проспівати пісеньку. Супровідно можна поставити дитячу пісеньку чи фрагмент мультфільма з музичним супроводом.
<b>Формування уявлення про артикуляцію звука -У-</b>		
<b>Витягування губ</b>	Формування відчуття сильно витягнутих вперед	Логопед фіксує погляд дитини на своєму обличчі. Кладе великі або вказівні пальці боковими краями справа і зліва кутиків губ

	губ	легко натискає та просовує їх вперед до утворення вузької трубочки. При цьому сам промовляє подовжено по різному емоційно забарвлено -У-.
<b>Дудочка</b>	Формування вміння витягувати з силою губи вперед	Пропонують, дивлячись на себе в дзеркало за зразком, який демонструє логопед, витягнути губи вперед у вузьку трубочку. Якщо дитина самостійно не може цього зробити логопед допомагає їй так як на пасивному рівні при цьому вимовляє подовжено -У-.
<b>Гудок потягу</b>	Формування уявлення про артикуляцію звука -У-	Пропонують з силою витягнувши губи вперед вимовляти -У-. Створюємо при цьому ігрову ситуацію: ідемо один за одним малими кроками, піднімаємо руку вгору, витягуємо губи вперед, різко згинаємо руку в лікті, опускаючи її вниз та гудемо –У-у-У, спонукаємо дитину теж погудіти. Можна також забезпечити при цьому відповідний музичний супровід.
<b>Вовк</b>		Пропонують з силою витягнувши губи вперед подовжено вимовляти -У- та як виє вовк. При цьому витягуємо шию і піднімаємо голову вгору.
<b>Формування уявлення про артикуляцію звука -Е-</b>		
<b>Піднімання кутиків губ вгору</b>	Формування відчуття піднятих вгору кутиків губ	Логопед фіксує погляд дитини на своєму обличчі. Кладе пучки пальців в області кутиків губ. Піднімає кутики губ вгору до утворення легкої посмішки при цьому вимовляє -Е-.
<b>Легка посмішка</b>	Формування вміння піднімати кутики губ вгору.	Пропонують, дивлячись на себе в дзеркало за зразком, який демонструє логопед, розтягувати і піднімати кутики губ вгору таким чином, щоб було видно верхні зуби. Якщо дитина самостійно не може цього зробити логопед допомагає їй так як на пасивному рівні при цьому вимовляє подовжено -Е-.
<b>Ей, де ти? Дай мені.</b>	Формування уявлення про артикуляцію звука -Е-	Пропонують з легкою посмішкою подовжено вимовляти звук -Е-. Створюють ігрову ситуацію: повертають дитину спиною, а самі стають на певній відстані окликають дитину «Ей, де ти?», спонукають її повернутися. Потім ролі змінюються, високо над дитиною тримають іграшку, яку вона хоче отримати, пропонують їй попросити вимовляючи подовжено -Е-. Іграшку тримають таким чином, щоб дитина бачила обличчя того, хто говорить, а також вимовляють звук -Е- емоційно, подаючи зразок вимови.
<b>Формування уявлення про артикуляцію звука -І-</b>		
<b>Розтягування кутиків губ з напруженням</b>	Формування відчуття розтягнутих з	Логопед фіксує погляд дитини на своєму обличчі. Кладе пучки пальців в області кутиків губ. Розтягує кутики губ вбік до утворення



	силою кутиків губ	напруженої посмішки при цьому вимовляє -І-.
<b>Напружена посмішка</b>	Формування вміння розтягувати з силою кутики губ.	Пропонують, дивлячись на себе в дзеркало за зразком, який демонструє логопед, розтягувати кутики губ до утворення напруженої посмішки. Якщо дитина самостійно не може цього зробити логопед допомагає їй так як на пасивному рівні при цьому вимовляє подовжено -І-.
<b>Дотягнись</b>	Формування уявлення про артикуляцію звука -І-.	Пропонують з силою розтягнувши губи подовжено вимовляти звук -І-. Створюють ігрову ситуацію: тримають предмет (іграшку, цукерку) спочатку низько, а потім піднімають її вище спонукаючи дитину тягнутися рукою до нього (неї) подовжено вимовляючи -І-.
<b>Формування уявлення про артикуляцію –П-, -Б-</b>		
<b>Качечка</b>	Формування відчуття міцно зімкнених губ	Логопед фіксує погляд дитини на своєму обличчі. Поклавши великий і вказувний пальці боком справа і зліва від носогубної складки над верхньою і під нижньою губою натискає і захоплює великим і вказувним пальцями губи, а також витягує їх трішечки вперед. Можна також втримуючи губи легко пружно натискати на них. Під час втримування губ зімкненими логопед промовляє тихо -П- і голосно -Б-.
<b>Стара бабуся</b>	Формування вміння змикати губи і втримувати їх у такій позиції	Логопед пропонує дитині дивлячись на себе в дзеркало втягнути і міцно зімкнути губи. Зразок виконання він демонструє сам.
<b>Похлопай губами</b>		Логопед перед дзеркалом змикає розмикає губи, демонструючи беззвучне хлопання губами. Він пропонує дитині дивлячись на себе в дзеркало так само похлопати беззвучно губами. Тоді ще раз змикає розмикає губи, але уже промовляючи по черзі п-п-п, б-б-б.
<b>Закинь вишеньку на паличку</b>	Формування уявлення про артикуляцію звуків -П-, -Б-	До пальця на нитці прив'язують кульку з вати (можна на нитку приклеїти червоний кружечок з паперу). Дитині пропонують вдихнути через ніс, а потім з силою видихнути крізь зімкнені губи на кульку -П- так, щоб кулька підлетіла вгору і перелетіла через палець. Зразок виконання демонструє спочатку логопед, а потім виконує дитина.
<b>Застав жабку (кульку) скакати</b>		Дитині пропонують вдихнути носом і видихнути крізь зімкнені губи на легку паперову жабку (можна кульку) так, щоб вона скакала. Пропонують на одному видисі промовляти декілька разів п-п-п. Зразок виконання подає логопед.
<b>Відкоркуй пляшку</b>		Дитині пропонують вдихнути носом і видихнути крізь зімкнені губи -П-. При цьому піднімають руки над головою і хлопають у долоні. Зразок виконання подає логопед.

<b>Холодно</b>		Дитині пропонують зігнути у ліктях руки, вдихнути носом і видихнути крізь зімкнені губи промовляючи декілька разів б-б-б. У цей час з силою вдаряють зігнутими у ліктях руками об боки тіла. Зразок виконання подає логопед.
<b>Посварись</b>		Нахмуривши брови, пропонують похлопати долонями по щоках та промовляти б-б-б.
<b>Тихо-голосно</b>		Дитині пропонують покласти долоню в області голосової складки (можна руками закрити вуха) і по черзі промовляти п-п-п, б-б-б. Пропонують слухати як вібує голосова складка: «Послухай коли горлечко дзвенить, а коли не дзвенить».
<b>Формування уявлення про артикуляцію -М-</b>		
<b>Відчуй як вібує (гуде)</b>	Формування відчуття вібрації у носовій порожнині при вимові звука -М-	Логопед фіксує погляд дитини на своєму обличчі. Кладе її долоню собі в області щоки таким чином, щоб її пальці наблизилися до колового м'яза рота і крил носа. Подовжено вимовляє -М-.
<b>Зімкни губи</b>	Формування вміння змикати та втримувати губи зімкненими.	Логопед пропонує дитині, дивлячись на себе в дзеркало, міцно зімкнути губи. Якщо вона не може він їй допомагає поклавши великий та вказувний палець боком над верхньою та під нижньою губою та зімкнувши їй губи, а потім забирає пальці рук. Зразок виконання він демонструє сам, а також під час виконання вправи подовжено вимовляє -М- сам.
<b>Мотор</b>	Формування уявлення про артикуляцію звука -М-	Дитині пропонують класти по черзі свою долоню собі в області голосової складки та щоки таким чином, щоб пальці наближалися до крил носа і погудіти так як гуде мотор: "Відчуй як мотор гуде і вібує, коли працює". Зразок виконання подає логопед.
<b>Формування уявлення про артикуляцію -Ф-, -В-</b>		
<b>Відчуй нижню губу біля верхніх зубів</b>	Формування відчуття підтягнутої нижньої губи до верхніх зубів	Логопед фіксує погляд дитини на собі. Кладе боком палець під нижню губу, натискає на неї та піднімає її до верхніх зубів. При цьому логопед дує собі на руку -Ф-.
<b>Покусай нижню губу</b>	Формування вміння покусувати нижню губу	Логопед пропонує дитині подивитися на себе у дзеркало та покусати нижню губу. Зразок виконання демонструє він сам теж перед дзеркалом.
<b>Подуй у трубочку</b>	Формування уявлення про артикуляцію звуків -Ф-, -В-	Пропонуємо дитині прикласти трубочку вертикально під нижню губу та натиснути на нижню губу таким чином, щоб наблизили її до верхніх зубів. Тоді пропонуємо подути в отвір. Зразок виконання демонструє логопед.
<b>Вітер</b>		Пропонуємо наблизили нижню губу до верхніх

		зубів та подути на щось: ватні кульки, щоб розліталися; сніжинки; листочки тощо -Ф-. Зразок виконання демонструє логопед.
<b>Їжачок</b>		Пропонуємо наблизити нижню губу до верхніх зубів та коротко і з силою подути на листочки, які лежать на столі -Ф-, -Ф-, -Ф- так, щоб вони розліталися. Зразок виконання демонструє логопед.
<b>Вітер виє у трубі</b>		Пропонуємо наблизити нижню губу до верхніх зубів та подовжено подути з голосом -В-. У цей час пропонуємо дитині покласти долоню в області голосової складки та відчутти як вітер виє у трубі.
<b>Заведемо мотор</b>		Пропонуємо наблизити нижню губу до верхніх зубів та коротко, з силою і з голосом подути – В-, -В-, -В-. У цей час пальцем натискаємо на кнопку, заводимо машину. Зразок виконання демонструє логопед
<b>Формування уявлення про артикуляцію -Х-, -Г-</b>		
<b>Відчуй язик відтягнутий назад</b>	Формування відчуття відтягнутого назад язика	Логопед фіксує погляд дитини на собі. Пропонує їй відкрити рот. Кладе зонд “петля” вище кінчика язика і підштовхує мязи язика назад. Якщо дитина боїться зонда, або дотику дорослого їй можна запропонувати зонд взяти у свої руки і самостійно відсунути язик назад за зразком який демонструє логопед. Якщо і цей варіант дитині не підходить ми пропонуємо покласти їй на кінчик язика свій палець, натиснути на нього і відсунути трішки назад. Зразок виконання демонструє логопед, а також при цьому він подовжено вимовляє по черзі -Х-, -Г-.
<b>Гірка вниз</b>	Формування вміння видихати повітря відтягнувши язик назад	Логопед пропонує дитині подивитися на себе у дзеркало, відкриваючи рот поступово відтягувати кінчик язика назад не піднімаючи його вверх. Зразок виконання демонструє логопед. Якщо дитина самостійно вправу не виконує він пропонує їй допомогти собі відтягнути язик назад зондом чи пальцем. Зразок теж демонструє логопед. Під час виконання вправи логопед також подовжено вимовляє -Х-, -Г-.
<b>Погріємо руки</b>	Формування уявлення про артикуляцію звуків -Х-, -Г-	Пропонуємо дитині привідкрити рот і подовжено подути на руки -Х-. Зразок виконання демонструє логопед.
<b>Гул мотора</b>		Дитині пропонуємо покласти долоню руки спереду, в області верхньої частини грудної клітини, трішки нижче шиї і гудіти подовжено: “Відчуй як гуде мотор машини”
<b>Формування уявлення про артикуляцію -Ш-, -Ж-, -Ч-, -ДЖ-</b>		
<b>Відчуй язик</b>	Формування	Фіксуємо погляд дитини на собі. Пропонуємо

<b>піднятий вверх</b>	відчуття піднятого вверх язика	їй висунути язик при широко відкритому роті. Зразок виконання демонструє логопед: “Покажи язик. У кого більший у мене чи в тебе?”. Зондом “петля” чи “квіточка” натискаємо на кінчик язика, таким чином підсилюємо відчуття в його межах, а потім зонд “сердечко” заводимо під язик і піднімаємо його вверх. У цей час логопед при широко відкритому роті вимовляє -Ш-.
<b>Піднеси язик вверх</b>		Дитині пропонують висунути язик вперед при широко відкритому роті, покласти його на нижню губу. Потім великий палець завести собі під язик таким чином, щоб його пучка була спрямована вверх. Згинаючи палець пропонують підносити язик вверх. Зразок виконання демонструє логопед.
<b>Заховай язиком верхню губу</b>  <b>Знайди язиком верхні зуби</b>	Формування вміння класти широкий язик на верхню губу, за верхні зуби.	Дитині пропонують подивитися на себе в дзеркало, відкрити рот, покласти широкий кінчик язика на верхню губу, або завести його за верхні зуби. Пропонують втримувати його певний проміжок часу. Зразок виконання вправи перед дзеркалом демонструє логопед, також, тоді коли дитина втримує язик за верхніми зубами, він промовляє -Ш- при широко відкритому роті.
<b>Підкинь кульку</b>  <b>Ось метелик полетів</b> (Назва залежить від ігрової ситуації, яку створюємо)	Формування вміння видихати через рот втримуючи широкий язик піднятим вверх	Дитині пропонують відкрити рот, покласти широкий кінчик язика на верхню губу, або завести його за верхні зуби і подути. Можна запропонувати дути на щось: ватну кульку, паперового метелика тощо. При цьому тримати легкий предмет потрібно на рівні верхньої губи. Його можна привязати на ниточку, щоб він не падав на землю. Інструкцію формулюємо у цьому випадку в ігровій формі: “Застав метелика літати”, “Підкинь кульку” тощо. Зразок виконання демонструє логопед.
<b>Гусак</b>	Формування уявлення про артикуляцію -Ш-, -Ж-, -Ч-, -ДЖ-	Дитині пропонують витягнути голову вперед. Пальці рук зімкнути за спиною в замок. Підняти язик вверх, округлити губи і з силою подути як гусак -Ш-. Зразок виконання демонструє логопед.
<b>Двірник</b>		Дитині пропонують уявити віник у руках, підмести доріжку як двірник. Піднімати язик вверх, з силою натискати на тверде піднебіння, витягувати губи вперед і дути -Ш-, -Ш-, -Ш-. Стоячи, рухаємося вздовж доріжки, з силою натискаємо віником на неї, підмітаємо справа на ліво и навпаки і різко видихаємо -Ш-.
<b>Жуки</b>		Включаємо музику і пропонуємо дитині бігати по кімнаті і махати руками демонструючи як літає жук. А тоді музику виключаємо у цей час

		вона має лягти на килимок на спину махати руками і ногами, підняти язик вверх, витягнути губи веред і гудіти як жук -Ж-. Гру повторюємо декілька разів.
<b>Поїзд</b>		Дитині пропонуємо встати зігнути руки в ліктях. Підняти язик вверх, знайти ним верхні зуби при відкритому роті і вимовляти звук -Т- при відкритому роті. У цей час рухаємося маленькими кроками вперед, зігнутими в ліктях руками рухаємо вперед-назад, активно вдаряємо кінчиком язика спочатку об передні зуби, а потім об тверде піднебіння, промовляємо -Т-Т-Т-. А тоді зупиняємо поїзд витягнувши губа вперед спускаємо пару -Ч-Ч-Ч-..
<b>Джміль</b>		Розкладаємо кольорові круги по землі. Дитині називаємо колір: “жовтий”, “зелений”, “синій” тощо. Пропонуємо полетіти і сісти на квітку: “Підніми язик вверх, притисни його до твердого піднебіння і подуй –ДЖ-ДЖ-ДЖ- як джміль. Махаючи руками, долети до жовтої квітки. Покажи як джміль збирає нектар”.

Було виявлено ефективність у застосуванні комплексу при моторній алалії кінестетичного типу, при порушенні інтелекту та синдромі спектру аутизму за умови, що дитина уже адаптована і дозволяє до себе доторкатися.

Визначено, що за умови необхідності стимуляції звуковимови (при тому, що вона відсутня на початок навчання дитини) на кожному з занять ефективно застосовувати один із запропонованих комплексів, або його фрагменти. Кількість занять необхідна для викликання правильної вимови звука мовлення за заданою системою залежить від стану сформованості у дитини інтелекту. При первинно збереженому інтелекті, в середньому від 1 до 6 занять. Виключення становить найскладніший звук мовлення -р- для формування артикуляції якого необхідно при цих типів порушення додатково використовувати спеціальні прийоми його постановки.

При моторній алалії кінестетичного типу ізольована вимова звуків мовлення на початок проведення логопедичної корекції у дітей може бути сформована. Проте при цьому у них немає усвідомленої її вимови, артикуляція більшою мірою є випадкова і за наслідуванням вони її повторити неможуть. Така вимова звуків не використовується дітьми для формування форми слова, а в більшості її використовують для випадкових вигуків. У цих випадках уже з перших логопедичних занять можна проводити роботу одночасно використовуючи декілька комплексів. Для цього необхідно вибирати комплекси, що допоможуть сформувати уявлення про звуки мовлення подібні за артикуляцією, а

тоді ті, які зорієнтовані на формування уявлення про диз'юнктні фонемі. Визріває уявлення про артикуляцію фонемі повільно. При систематичному використанні комплексів, в середньому, в легших випадках до пів року, а в складніших – до року усі звуки мовлення входять у щоденне спілкування на усвідомленому рівні, а тому в мовленні паралельно з'являються повні форми слів. Діти з задоволенням починають супроводжувати ігри голосним мовленням, самі себе тренують.

Інколи може також виникати необхідність використання комплексів з метою усунення фонематичного типу помилок на письмі, у випадку плутання букв, що позначають звуки подібні за звучанням протилежні за артикуляцією (диз'юнктні). Роботу проводять з метою формування уявлення про артикуляцію тих звуків, які плутаються, а тому підбирають комплекси за необхідністю.

Також комплекси можна використовувати в тому випадку, коли поставлені звуки мовлення довго не входять в щоденне спілкування (переважно при складній функціональній дислалії). Їх застосування, після постановки звуків мовлення, дозволяє автоматизувати фонемі швидше.

**Висновки.** Отже, теоретичний аналіз виявив, що головний фактор для формування правильної артикуляції фонем кінестетичний.

Визначено, що характер порушення кінестетичних процесів буде залежати від рівня, на якому виникло ураження, і від глибини, обсягу порушеної ділянки.

Виявлено, що порушення артикуляційної моторики кінестетичного типу виникає у різних категорій дітей: при моторній алалії кінестетичного типу, при розумовій відсталості, при розладах спектру аутизму та при складній дислалії.

Засобами корекції порушень кінестетичного типу є елементи класичного масажу, самомасаж та артикуляційні вправи.

Визначено послідовність в якій ефективно як стимулювати вимову фонем так і формувати уявлення про артикуляційний образ. Зокрема, рекомендовано починати процес корекції з застосування елементів класичного масажу (інколи самомасажу) та пасивних артикуляційних вправ. Поступово переходити до виконання статичних артикуляційних вправ перед дзеркалом, а потім до вправ з недовільним рівнем виконання з опорою на внутрішньом'язеве відчуття без зорового контролю.

Було сформовано 17 комплексів корекції порушень артикуляційної моторики кінестетичного типу з метою формування уявлення про фонемі.

В результаті проведення експериментального навчання виявлено диференційовані умови та тривалість формування уявлення про фонемі при різних типах порушення.

### Бібліографія

1. **Лурія А.Р.** Основы нейропсихологии. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 384 с.
2. **Мастюкова Е.М.** Лечебная педагогика (ранний и дошкольный возраст). – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 304 с.
3. **Семенович А.В.** Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте: Учеб. пособие для высш. Учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 232 с.
4. **Сиротюк А.Л.** Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. – М.: ТЦ Сфера, 2003. – 288 с.
5. Нейропсихология: Учебник для вузов. 3-е изд. / **Е.Д. Хомская.** – СПб.: Питер, 2003. – 496 с.

### References

1. **Iuria A.R.** Osnovy neyropsyholohiyi. Uchyeб. posobiye dlya stud. vyssh. uchyeb, zavyedyenyi. – M.: Izdatyelskiy centr «Akademiya», 2003. – 384 s.
2. **Mastyukova E.M.** Lychyebnaya pedagogica (ranniy doshkolnuy vozrast). – M.: Gumanit. izd. centr VLADOS, 1997. – 304 s.
3. **Semenovych A.V.** Neyropsyholohichyeskaya diagnostika i korryektsiya v dyetskom vozrastye: Uchyeб. posobiye dlya stud. vyssh. uchyeb, zavyedyenyi. – M.: Izdatyelskiy centr «Akademiya», 2002. – 232 s.
4. **Sirotyuk A.L.** Neyropsyholohichyeskoye I psihofiziolohichyeskoye soprovozhdyeniye obuchyeniya. – M.; Tts Sfera, 2003. – 288 s.
5. Neyropsyholohiya; Uchyeбnik dlya vuzov. 3-ye izd. / **Ye.D. Homskaya.** – SPb.: Pityer, 2003. – 496 s.

Received 20.09.2017

Reviewed 10.10.2017

Accepted 14.11.2017

УДК 376.2.016:81

**Ю.В. Галецька**  
yuliyagala@ukr.net

## ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ФОРМА РОБОТИ З ДІТЬМИ З ПОМІРНОЮ ТА ТЯЖКОЮ РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ

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

інтересів: особливості організації навчально-виховної та корекційно-розвивальної роботи з дітьми з помірною та тяжкою розумовою відсталістю. E-mail: [yuliyagala@ukr.net](mailto:yuliyagala@ukr.net).

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

**Галецька Ю.В. Ігрові технології як форма роботи з дітьми з помірною та тяжкою розумовою відсталістю.** В статті описано особливості розвитку ігрової діяльності дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю, визначено певні ігрові технології, які використовують у роботі з цією категорією дітей. Гра є основним видом діяльності дитини дошкільного віку. Через гру дитина пізнає оточуючий світ, в грі розвиваються її психічні процеси. Визначено, що діти з помірною та тяжкою розумовою відсталістю дошкільного віку граються дуже примітивно, їхня гра складається з одноманітних рухів. На початковому етапі організації поведінки цієї категорії дітей найбільш доступними і корисними є хороводні та рухливі ігри, які супроводжуються простим пісенним текстом. В таких іграх дитина отримує можливість виконувати вправи, які поступово ускладнюються, і які легко включаються в ігрову ситуацію.

**Ключові слова:** дитина з порушеннями розумового розвитку, помірна та тяжка розумова відсталість, ігрові технології, спеціальний заклад.

**Галецкая Ю.В. Игровые технологии как форма работы с детьми с умеренной и тяжелой умственной отсталостью.** В статье описаны особенности развития игровой деятельности детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью, определены некоторые игровые технологии, используемые в работе с этой категорией детей. Игра является основным видом деятельности ребенка дошкольного возраста. Через игру ребенок познает окружающий мир, в игре развиваются его психические процессы. Определено, что дети с умеренной и тяжелой умственной отсталостью дошкольного возраста играют очень примитивно, их игра состоит из однообразных движений. На начальном этапе организации поведения этой категории детей наиболее доступными и полезными являются хороводные и подвижные игры, сопровождающиеся простым песенным текстом. В таких играх ребенок получает возможность выполнять упражнения, которые постепенно усложняются, и которые легко включаются в игровую ситуацию.



**Ключевые слова:** ребенок с нарушениями умственного развития, умеренная и тяжелая умственная отсталость, игровые технологии, специальное учреждение.

**Galetska Y. Gaming technologies as a form of working with children with moderate and severe mental retardation.** The article describes the peculiarities of the development of gaming activity of children with moderate and severe mental retardation, certain game technologies that are used in work with this category of children are defined. The game is the main activity of a child of preschool age. Through the game the child knows the surrounding world, the game develops its mental processes. It is determined that children with moderate and severe mental retardation of preschool age play very primitive, their game consists of monotonous movements. At the initial stage of the organization of the behavior of this category of children, the most accessible and useful are the dance and play games, which are accompanied by simple lyrics. In such games, the child gets the opportunity to perform exercises that are gradually becoming more complex and which are easily included in the game situation. Choral games require the same action by all participants, which corresponds to one of the essential psychological peculiarities of children with moderate and severe mental retardation, a tendency to imitate. It is also important that the words of the song tell the children their behavior in the game, indicate the alternation and sequence of actions that are easier to remember in this way. Moving games contribute to the development of coordinated and purposeful movements in children with moderate and severe mental retardation, giving children the opportunity to communicate more quickly with one another, and stimulate the child's own speech, which is especially important as almost all children have a variety of speech disorders.

**Key words:** mentally retarded children, moderate and severe mental retardation, game technology, special institution.

**Постановка проблеми.** Основне завдання виховання дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю полягає в корекції дефектів їх психічної діяльності і залученні до корисної праці. Успіх багато в чому залежить від постановки дошкільного виховання і навчання, в зміст якого входять розвиток елементарної активності, часткове подолання порушень емоційно-вольової сфери і розвиток функцій органів чуття. Важко переоцінити значення гри у виховній роботі з цією категорією дітей. Гра – основний вид діяльності дитини дошкільного віку. Через гру вона пізнає оточуючий світ, в грі розвивається її мовлення. Гра сприяє розвитку пам'яті, уваги, мислення, формуванню дитини, як члена колективу.

**Аналіз досліджень та публікацій.** Проблеми навчання та виховання

дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю висвітлюються у роботах зарубіжних (Б. Бейкер, А. Ватажина, О. Віннікова, Ю. Кислякова, М. Кузьмицька, Т. Лісовська, О. Маллер, Л. Шипіцина та ін.) та українських вчених (М. Арнольдів, О. Гаврилов, Ю. Галецька, М. Попадич, О. Хохліна та ін.).

**Метою** нашої статті є висвітлення особливостей розвитку ігрової діяльності дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю, характеристика ігрових технологій, які використовують у роботі з цією категорією дітей.

**Виклад основного матеріалу.** Діти з помірною та тяжкою розумовою відсталістю дошкільного віку граються дуже примітивно, їхня гра складається з одноманітних рухів. Інтерес, вміння займатися іграшкою в них відсутні, часто вони їх гризуть, смочуть, мнуть, рвуть і ламають [6]. Дитина 4-5 років зовсім не вміє гратись такими іграшками, як автомашина, лялька, піраміда, вона не вміє використовувати такі іграшки за призначенням. Спочатку для гри цих дітей слід використовувати кубики, палички, брязкальця. Без навчання користуванню іграшками дитина довгий час може лише перекладати одні і ті ж іграшки з місця на місце. Дитина з помірною чи тяжкою розумовою відсталістю часто намагається відібрати іграшку в товариша, особливо якщо вона інша. Тому на початку краще мати комплекси однакових іграшок для кожної дитини групи. По мірі звикання дітей один до одного, по мірі їх дорослішання асортимент іграшок має урізноманітнюватися. Наявність комплектів іграшок полегшує роботу вихователя при організації фронтального проведення занять з дітьми. Правила гри не слід пояснювати завчасно, а слід давати в процесі гри [6].

В проведенні ігор з розумово відсталими дітьми вихователь повинен бути їх активним учасником. Вихователь, граючись з дітьми, спрямовує хід гри і через неї виховує та навчає дітей. Для вихователя гра не відпочинок, а така ж інтенсивна праця, як і будь-яке інше заняття. На початковому етапі організації поведінки цієї категорії дітей найбільш доступними і корисними є хороводні та рухливі ігри, які супроводжуються простим пісенним текстом.

Хороводні ігри вимагають однакового виконання дій всіма учасниками, що відповідає одній із суттєвих психологічних особливостей розумово відсталих дітей – вираженій схильності до наслідування. Розташування дітей по колу дозволяє вихователю спостерігати за поведінкою кожної дитини. Велике значення має також те, що слова пісні підказують дітям їх поведінку в грі, вказують на чергування і послідовність дій, які таким чином легше запам'ятовуються [1].

Рухливі ігри сприяють виробленню в дітей з інтелектуальною недостатністю координованих та цілеспрямованих рухів. Крім цього,

рухливі ігри дають дітям можливість швидше встановити контакт один з одним, а це активізує інертних дітей. Ігрові дії і слова пісні стимулюють і власне мовлення дитини, що особливо важливо, так як майже в усіх дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю наявні різноманітні мовленнєві порушення. В таких іграх дитина отримує можливість виконувати вправи, які поступово ускладнюються, і які легко включаються в ігрову ситуацію.

Враховуючи вказані особливості ігрової діяльності дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю, опишемо деякі ігрові технології, які можна використовувати в процесі організації навчально-виховної роботи з цією категорією дітей, а саме: «Будинок вільної дитини» М. Монтесорі, «Школа для життя, через життя» О. Декролі, «Театр фізичного розвитку та оздоровлення дітей» М. Єфименка тощо.

Центральне місце у педагогічній технології Марії Монтесорі належить дидактичному матеріалу, який сприяє вправлянню фізичних і психологічних функцій дитини, обумовлює максимальну самостійність, слугує унікальним засобом розвитку уваги, волі, навчання письму та елементарної математики. Головну цінність дидактичного матеріалу М. Монтесорі вбачала у тому, що він дозволяє упорядкувати попередній досвід дитини.

Призначення матеріалу полягає не в тому, щоб ознайомити дитину із предметами та їх ознаками (якостями), а у наданні їй можливості самостійно працювати, помилятися і виправляти помилки, зосереджувати увагу на зробленому, порівнювати. Привабливість матеріалу розвиває інтерес до речей і дій з ними, дитина прагне до самостійної діяльності, але все-таки потребує допомоги педагога та керівництва з його боку [5].

Якщо педагог може запропонувати матеріали, які б привертали дитячу увагу, він зможе дати дитині свободу, необхідну для її розвитку. Тобто одним із принципів створення та використання дидактичного матеріалу є його значущість для дитини. Щоб слугувати своїй меті – «самобудівництву» дитини, матеріали повинні відповідати її внутрішнім потребам. Це означає, що кожний конкретний матеріал повинен бути наданий дитині в потрібний момент її розвитку. М. Монтесорі запропонувала вікові рівні для подання кожного матеріалу, однак зауважувала, що оптимальний час для цього кожній конкретній дитині повинен бути визначений шляхом спостереження й експериментування. Педагог спостерігає за якістю (ступенем) зосередження у дитини і за спонтанним повторенням її дій з матеріалом. Ця реакція виявляє значущість матеріалу для дитини у певний момент розвитку і відповідність інтенсивності впливу матеріалу її внутрішнім потребам. Як матеріал, так і інтенсивність його впливу можна варіювати. Кількість зовнішніх подразників також повинна встановлюватися у відповідності до потреб та можливостей дитини. У

кожному сензитивному періоді є певна превалююча потреба, яка наштовхує дитину на активність для її задоволення. Педагогічні проблеми, що відповідають цьому принципу, полягають у «відшукуванні» предметів, які має вивчати дитина в різні вікові періоди свого розвитку, а також у складанні програм навчання та виховання, які відповідають сензитивним періодам [3].

Основне заняття (презентацію) можна визначити як «певне враження від контакту із зовнішнім світом» [4]. Педагог використовує це заняття для спостереження реакції дитини з метою подальшого практикування різних підходів до неї. Основне заняття повинно даватися виключно на основі індивідуального підходу.

М. Монтесорі визначила такі вимоги до заняття: простота; лаконічність; об'єктивність. Необхідність його проведення має виходити від самої дитини, а не від дорослого. Педагог, спостерігаючи за дітьми, повинен зрозуміти, коли можна перейти до заняття, створити відповідну атмосферу і встановити особистий контакт з дитиною.

На килимку (або на столі) розташовується лише матеріал до заняття з тим, щоб обмежити поле свідомості дитини певним предметом. Спочатку педагог показує послідовність дій при роботі з матеріалом. Після цього він пропонує дитині спробувати використати матеріал так, як було показано. Якщо дитина зрозуміла презентацію, з часом вона переходить до самостійної роботи, а педагог спостерігає.

Для того, щоб не обмежувалася свобода дитини, необхідно дотримуватися таких умов: 1) не можна примушувати дитину виконувати показану вправу; 2) якщо дитина після презентації працює з матеріалом неправильно, не можна її засуджувати за це. Отже, основним керівництвом для ведення з уроку є метод спостереження, який включає також свободу і самостійність дитини. Видається особливо привабливим один з найважливіших принципів педагогіки Монтесорі «допоможи мені зробити це самому», який свідчить про те, що дорослий не вчить дитину, а допомагає їй освоювати навколишній світ [7].

Якщо з реакції дитини педагог розуміє, що момент для і презентації обраний невірний, він пропонує відкласти матеріал і намагається повторити це пізніше, у більш сприятливий час. Справжній ріст дитини, що виявляється в розвитку її психічної природи, відбувається в процесі повторення цього використання. Цей процес відбувається в тому випадку, якщо дитина зрозуміла ідею вправи, і ця ідея відповідає її внутрішній потребі.

Коли педагог упевнився, що ідея дитиною засвоєна, він представляє той самий матеріал, але як вираження нової ідеї. Це реалізується у формі індивідуальних занять, на яких закріплюються навички роботи і вводяться нові поняття [5]. Таке заняття складається із трьох ступенів [4]:

1) Асоціація сенсорного сприйняття з назвою (встановлення педагогом зв'язку між предметом або ознакою і назвою). Вчитель говорить дитині назви предметів, властивостей або кількостей. Нові терміни бажано повторити декілька разів, залучаючи при цьому, якщо можливо, не лише слухове, а й зорове, тактильне сприйняття дитини чи мускульну пам'ять. Наприклад, при запам'ятовуванні назв геометричних тіл дорослий показує, як їх обмацують з усіх боків двома руками, дає їх по черзі дитині, щоб та повторила дії, і називає їх. Знайомлячи з назвами кольорів, вчитель говорить і вказує на відповідну табличку: «Це зелений. Це білий. Це фіолетовий».

2) Розпізнавання предмета чи ознаки, яка відповідає назві. На цьому етапі дитині дається завдання типу: «Дай мені...Покажи мені...». Виконуючи їх, дитина не просто пасивно споглядає предмети, але й активно діє з ними. Завдань слід давати достатньо, щоб дитина краще запам'ятала нові поняття. Вони повинні бути також різнопланового характеру для підтримання інтересу і надання додаткової можливості рухової активності. Так, у прикладі з геометричними тілами можна запропонувати не тільки дати чи показати те чи інше тіло, але й попросити дитину: «Поклади, будь ласка, кулю в кошик».

Перший і другий ступінь слугують для збагачення пасивного словника дитини.

3) Запам'ятовування слова, що відповідає предмету або ознаці. На цьому етапі нові терміни переходять із пасивного словника в активний. Щоб сприяти цьому, вчитель вказує на предмет і задає питання, що стосується його назви, будь-якої властивості або ж представленої ним кількості: «Що це? Який це? Скільки це?».

Допомога саморозвитку дитини здійснюється через диференційовану систему матеріалів, що відносяться до таких навчальних розділів: вправи у повсякденному житті та навичках соціальної поведінки; вправи на розвиток сенсорики; вправи на розвиток мовлення, навичок письма та читання, математичних уявлень; розділ, присвячений так званому «космічному вихованню» – знайомству з навколишнім світом і людською культурою [3].

Першими є вправи у повсякденному житті, оскільки вони мають прості й чіткі цілі. Дитина вже бачила, як виконували ці операції раніше дорослі вдома, і їй хочеться їх повторити. Її наслідування має інтелектуальний характер, оскільки засноване на попередніх спостереженнях і знаннях. Ці вправи повинні впливати з найближчого оточення дитини та її культури. Таким чином, ці вправи створюють широкі можливості для оволодіння дітьми різними видами повсякденної діяльності; якщо необхідно завдання поділяються на більш прості дії, а потім показується складна дія як послідовність більш елементарних кроків.

О. Декролі розглядає виховання як процес розвитку дитини, який враховує її індивідуальні потреби, можливості, мотиви та інтереси. Дослідник, виходячи з цього принципу, розробив систему навчання та

виховання, яка має назву «Школа для життя, через життя», основою якої є дитина та її потреби [4].

До основних потреб дитини О. Декролі відносить потребу в їжі, самозбереженні, самозахисті, спілкуванні, спільній діяльності, відпочинку. Кожна з перерахованих потреб, згідно закону асоційованих зв'язків, виступає генератором уваги і думок дитини, своєрідним «центром інтересу». Аналогічно створюється комплекс інтересів на основі кожної з вищезазначених потреб. Таким чином будується цілісна система, яку О. Декролі назвав «програмою асоційованих ідей». Програма складається з таких розділів:

1. Дитина та її потреби; 2. Дитина і природне середовище (дитина і мінерали, дитина і рослини, дитина і тварини); 3. Дитина і соціальне середовище (дитина і сім'я, дитина і навчальний заклад: педагоги, товариші, дитина і суспільство (рідний край, Батьківщина, людство) [2].

Особливо значущим в цій програмі є соціальний момент, а саме, спільна праця, як логічний результат елементарних потреб (потреба в їжі, боротьба з негодою, захист від небезпеки і ворогів).

На думку О. Декролі, потреби дитини задовольняються за рахунок оточуючого середовища (природного і соціального), яке діє на неї, і на яке вона, у свою чергу, постійно впливає через власну діяльність. Звідси стає зрозумілою необхідність вивчення цього середовища, з яким дитина знаходиться у постійній взаємодії. Дитина виявляє інтерес до того, звідки з'явилися «хліб, масло, м'ясо, яке вона їсть; молоко, яке вона п'є; одяг, яку вона носить; вона хоче знати походження тарілки, шоколаду, цукру, цегли, пароплава, тролейбуса, літака тощо... Нарешті, дитина хоче тримати в руках сировину, переробляти її, виробляти предмети, необхідні для задоволення своїх потреб або потреб інших людей.» [4, 173]. Причому спочатку матеріал розглядається в теперішньому часі і у близькому середовищі (сім'я, місцевий край, Батьківщина, людство), а потім, у середовищі віддаленому (життя у просторі, у часі).

Для того, щоб організувати заняття, педагог насамперед повинен визначити, якими реальними уявленнями та вміннями володіє дитина. Це досягається шляхом спостережень, запитань та відповідей, також шляхом вільної бесіди з дітьми. Саме спостереження О. Декролі розглядав не лише як зорове сприймання, а як використання всіх органів чуття у процесі пізнання навколишнього світу. Бельгійський вчений рекомендував супроводжувати спостереження ручними роботами дітей з метою формування у них реальних, конкретних уявлень про предметний світ [4].

Вчений розробив оригінальну методику класифікації та колекціонування, яка і сьогодні викликає значний інтерес. Діти приносять в навчальну кімнату все, що вони знаходять на вулиці, в ході екскурсії і розкладають за видами (тварини, мінерали, рослини). Якщо дитина вагається у класифікації, вона кладе свій предмет в один з ящиків для колекціонування. Для ілюстрацій і картинок передбачені спеціальні

конверти, в кожному з яких концентрується матеріал за однією з тем «центру інтересу» (їжа, житло, одяг, засоби спілкування тощо).

Вираженням О. Декролі називав все те, що представляє думку в зрозумілій для інших формі. Форма вираження може бути конкретною (малювання, ліплення, плетіння, вирізування тощо) і абстрактною (читання, письмо, бесіда). Таким чином, вивчення матеріалу відбувається у певній послідовності: спочатку проводяться спостереження за явищами навколишнього життя з метою встановлення причинно-наслідкових зв'язків, потім відбувається асоціація за місцем і часом, і насамкінець – вираження засвоєного через розвиток мовлення [2]. За допомогою наочності та особистого досвіду у дітей формуються поняття, які закріплюються в пам'яті шляхом вправ і засвоюються в єдності з навичками й уміннями. Отже, в процесі комплексного вивчення теми дитина розвивається через безпосереднє оволодіння соціальним досвідом, що є дуже цінним моментом у ігровій технології бельгійського вченого.

Технологія М. Єфименка має назву «Театр фізичного розвитку та оздоровлення» і може бути адаптована для дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю. Автор називає її «тотальним ігровим методом», в якому повною мірою виражається його педагогічне кредо – «грати щодня, грати постійно, грати завжди!» [4]. М. Єфименко виділяє основні рухові режими в системі фізичного виховання дітей: плавальний; лежачий; повзальний; сидячий; стоячий; ходьбовий; лазальний; біговий; стрибковий, назви яких говорять про те, яким основним рухам буде надано перевагу на даному занятті.

Починаючи працювати за технологією М. Єфименка, слід насамперед адаптувати ту ігрову тему, на основі якої буде відбуватися ігрова взаємодія педагога і дітей. Сам автор технології пропонує проводити всі заняття або навіть кілька занять поспіль у вигляді однієї великої тематичної гри.

Добір блоку відповідних тематичних ігор для роботи з дітьми М. Єфименко вважає першочерговою справою, адже завдяки цьому забезпечується перспектива педагогічної діяльності в організації захоплюючих занять з фізичної культури. Доцільним є використання терміну «фізкультурна казка», який тлумачиться як ігрове дійство, організоване з урахуванням основних природних закономірностей рухового розвитку дитини. Педагог може обіграти із своїми вихованцями будь-яку тему, казку, ситуацію, але при цьому він повинен суворо дотримуватися формул природного рухового розвитку дітей [8].

М. Єфименко радить за основу ігор брати географічні, етнографічні сюжети, характерні для тієї місцевості, де впроваджується дана технологія. У процесі рухово-ігрової діяльності можна ознайомити дітей із найрізноманітнішими професіями, їхньою специфікою, професійними термінами, особливостями рухового режиму.

У технології М. Єфименка значна роль належить спілкуванню, оскільки мовлення є головним знаряддям праці педагога [4]. Мовленням

повинні бути просякнуті кожна рухова дія, кожна рухова ситуація. Автор технології вважає в цьому плані доцільним розробку корисного для педагогіки напрямку поєднання рухової та мовленнєвої діяльності у фізичному вихованні дітей, який передбачає здійснення таких методичних моментів [8]:

- педагог починає фразу, а діти повинні закінчити її, але закінчити правильно, адекватно конкретній ігровій ситуації;

- озвучування рухів характерними для певного, пропонованого ситуацією образу. Наприклад, виконання вправи «насос» озвучується звуками «чуф-пуф, чуф-пуф». Коли ж «їдемо на конячці», то імітуємо цокіт копит, клацаючи язиком, тобто кожному рухові відповідає якийсь тільки для нього характерний звук;

- поєднання і синхронізація мовлення та руху з поступовим залученням до цього процесу ритмічних, музичних, зорових і тактильних впливів;

- формування фізіологічного і мовленнєвого дихання, артикуляційна гімнастика, театр міміки і жесту, робота над виразністю мовлення, виробленням дикції, навичок емоційного забарвлення фрази, над паузою та логічним наголосом;

- розширення й активізація словникового запасу та формування лексико-граматичних навичок у процесі занять.

**Висновки.** Використання ігрових технологій створює умови для опори в корекційній роботі на емоційну сферу дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю, відносно більш збережену в порівнянні з інтелектуальною. Позитивні емоції, які можуть бути викликані в грі, представляють собою не лише основу для встановлення контакту з цими дітьми, але й один з важливих засобів у використанні їх компенсаторних можливостей.

### Бібліографія

1. **Гаврилов О. В.** Особливі діти в закладі і соціальному середовищі: навчальний посібник / О.В. Гаврилов. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009. – 308 с.
2. **Декроли О.** Возбуждение интеллектуальной и двигательной активности посредством воспитательных игр / О. Декроли // История зарубежной дошкольной педагогики: хрестоматия. – М., 1986. – С.419-427.
3. **Дичківська І.М., Поніманська Т.І.** Вправи у соціальній поведінці дітей за системою М. Монтесорі. – Рівне: Зелент, 1999. – 57 с.
4. **Дичківська І.М.** Основи педагогічної інноватики: навчальний посібник. – Рівне: Зелент, 2001. – 222 с.
5. **Дичківська І.М.** Розвивальна роль дидактичного матеріалу в педагогічній системі М. Монтесорі // Дошкільне виховання. – 1998. – № 4. – С.20-21.
6. **Методическое пособие** по воспитанию и обучению детей с глубокой умственной отсталостью в возрасте от 4 до 10 лет /под ред. Кузьмицкой М.И., Ватажиной А.А. – М.: Просвещение, 1971. – 79 с.
7. **Освітні технології:** навч.-метод. посібник / за ред. О.М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2001. – 256 с.
8. **Театр фізичного виховання та оздоровлення**



дошкільнят: методичні рекомендації / авт.-укл. М.М. Єфименко. – К.: ІСДО, 1995.– 40 с.

### References

1. Gavrilov O.V. Osobluvi ditu v zakladi i socialnomy seredovuschi: navch. Posibnuk / O.V. Gavrilov. – Kamyanets-Podilskiy: Aksioma, 2009. – 308 s.
2. **Dekroli O.** Vozbuzhdenie intellektualnoy i dvigatelnoy aktivnosti posredstvom vospitatelnyih igr / O. Dekroli // Istoriya zarubezhnoy doskolnoy pedagogiki: hrestomatiya. – M., 1986. – S.419-427.
3. **Dychkivska I.M., Ponimanska T.I.** Vpravy u socialnij povedinci ditej za systemoyu M. Montessori. – Rivne: Zelent, 1999. – 57 s.
4. **Dychkivska I.M.** Osnovy pedagogichnoy innovatyky: navchalnyj posibnyk. – Rivne: Zelent, 2001. – 222 s.
5. **Dychkivska I.M.** Rozvyvalna rol dydaktychnogo materialu v pedagogichnij systemi M. Montessori // Doshkilne vychovannya. – 1998. – № 4. – S. 20-21.
6. **Metodicheskoe posobie** po vospitaniju i obucheniju detey s glubokoy umstvennoy otstalostyu v vozraste ot 4 do 10 let / pod red. Kuzmitskoy M.I., Vatazhinoy A.A. – M.: Prosveschenie, 1971. – 79 s.
7. **Osvitni tehnologiyi:** navch.-metod. posibnyk / za red. O.M. Pyexoty. – K.: A.S.K., 2001. – 256 s.
8. **Teatr fizychnogo vychovannya** ta ozdorovlennya doshkilnyat: metodychni rekomendaciyi / avt.-ukl. M.M. Yefymenko. – K.: ISDO, 1995. – 40 s.

Received 22.09.2017

Reviewed 19.10.2017

Accepted 28.11.2017

УДК: 376-056.264: 316.361

Я.В.Глатка, О.М.Опалюк  
Sedoy74@ukr.net

## ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ДІТЕЙ-ЛОГОПАТІВ ДО СІМЕЙНОГО ЖИТТЯ

**Відомості про автора:** Глатка Яна В'ячеславівна, магістрант кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна.

Опалюк Олег Миколайович кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна. Email: Sedoy74@ukr.net.

**Authors:** Glatka Yana Vyacheslavovna, Master's student, Department of Speech Therapy and Special Techniques, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine.

Opaliuk Oleg Mykolaiovych, PhD in Pedagogy, Associate Professor, Department of Speech Therapy and Special Techniques, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine. E-mail: Sedoy74@ukr.net.

**Глатка Я.В., Опалюк О.М. Особливості підготовки дітей-логопатів до сімейного життя.** У статті здійснено теоретичний аналіз наукових досліджень вітчизняних та зарубіжних дослідників щодо проблеми підготовки дітей-логопатів до сімейного життя, з'ясовано, що мовленнєві порушення проявляються у недостатньому розвитку всіх сторін мовлення, фонетико-фонетичного, лексико-граматичного і особливо зв'язного мовлення дітей. Розглянуто вивчення дітей логопатів які часто навчаються у школах-інтернатах перебуваючи в інтернатних закладах, діти набувають комплекс властивостей, які визначаються соціальною депривацією, тому до дитина не засвоює весь комплекс необхідних соціальних ролей, у неї не формуються ті властивості та якості, які потрібні, щоб адекватно сприймати соціальну реальність, оцінювати її і приймати свідомі рішення у власних діях у конкретних ситуаціях. Встановлено розвиток дитини, яка перебуває в спеціальній школі-інтернаті, значно відрізняється від розвитку її однолітка, який постійно живе в сім'ї. Це виявляється у стагнації емоційної, інтелектуальної, комунікативної сфер та особливостей формування самосвідомості.

**Ключові слова:** діти – логопати, сімейне життя, мовленнєві ситуації, мовлення, мова, недорозвиток мовлення, діти шкільного віку, інтегрована співпраця.

**Глатка Я.В., Опалюк О.Н. Особенности подготовки детей-логопатов к семейной жизни.** В статье осуществлен теоретический анализ научных исследований отечественных и зарубежных исследователей по проблеме подготовки детей-логопатами к семейной жизни. Выяснено, что необходимые речевые нарушения проявляются в недостаточном развитии всех сторон речи, фонетико-фонетического, лексико-грамматического и особенно связной речи детей. Рассмотрены изучения детей логопатами часто учатся в школах-интернатах находясь в интернатах, дети приобретают комплекс свойств, которые определяются социальной депривацией, поэтому к ребенок не усваивает весь комплекс необходимых социальных ролей, у него не формируются те свойства и качества, которые нужны, чтобы адекватно воспринимать социальную реальность, оценивать ее и принимать сознательные

решения в своих действиях в конкретных ситуациях. Установлено, что развитие ребенка, находящегося в специальной школе-интернате, значительно отличается от развития его сверстника, который постоянно живет в семье. Это проявляется в стагнации эмоциональной, интеллектуальной, коммуникативной сфер и особенностей формирования самосознания.

**Ключевые слова:** дети - логопаты, семейная жизнь, речевые ситуации, речь, язык, недоразвитие речи, дети школьного возраста, интегрированная сотрудничество.

**Glatka Ya.V., Opalyuk O.M. Preparation of children with speech disorders to family life.** The article provides a theoretical analysis of native and foreign scientific researches regarding the problem of preparation of children with speech disorders to family life. The language and speech disorders are manifested in the underdevelopment of all speech aspects, in phonetic and phonological, lexico-grammatical composition, and particularly in the coherence of children's speech. Such children, often educated in boarding schools, acquire a number of features caused by social deprivation: they do not grasp all necessary social roles and qualities that are necessary for an adequate perception of social reality, its appreciation and making conscious decisions as for their own actions in specific situations. It is proved that the development of children brought up in boarding schools is significantly different from the development of their peers, living permanently in the family. This results in the stagnation of the emotional, intellectual, communicative spheres and peculiarities of formation of their self-consciousness.

The theoretical analysis proves that the school sexual education is provided for the first time only in high school at anatomy lessons where the issues of human reproduction are represented to pupils. At the previous stages the sexual education is either absent at all or has theoretical character. Unfortunately, it lacks general methodology what suggests that school sexual socialization is incomplete and defected. We can trace the tendency to put the responsibility for sexual education either on parents' shoulders or on school teachers what finally results in peers' sexual education. This information is queer and often perverted, it gives birth to non scientific myths, provokes inadequate behavior of a peculiar gender character. We find rational to share duties and functions between a psychologist, a pediatrician and an educator.

This integrated cooperation will be useful for sexual education and preparation of young people to family life. Besides, the theoretical aspects of preparation of children with speech disorders to family life let make the following conclusions: the speech underdevelopment is often combined with neurological and psychopathological symptoms what results in specific individual development of children and peculiarities of formation of their self-

consciousness and difficulties in preparation to family life; the development of children brought up in specialized boarding schools is different considerably from family education what results in the stagnation of the emotional, intellectual, communicative spheres and peculiarities of formation of their self-consciousness; the integrated cooperation of educators, psychologists, speech therapists, on the one side, and parents, on the other one, will lead to the normal development of children with speech disorders, and their moral and sexual education respectively.

**Key words:** children speech disorders, family life, communicative situations, language, speech, coherent speech, speech underdevelopment, children of school age, integrated cooperation.

**Постановка проблеми.** Питаннями статевої поведінки учнів з нормальним інтелектом займався І.І. Лунін, який дійшов висновку, що вихованці шкіл-інтернатів виявили більше розбіжностей у статево-рольовій поведінці, ніж „домашні“ діти, які опинились у своїх установах значно більше нормативними і здатними чітко слідувати декларативним взірцям, хоча установки таким взірцям суперечили. Це свідчить про недостатність сформованості ціннісно-еталонного компонента статевої поведінки і є передумовою для запровадження статевого виховання в умовах шкіл-інтернатів [3].

Аналіз літературних джерел свідчить, що відсутність статево-виховного впливу зберігається в школі майже до останнього класу, коли учням вперше будуть подані відомості про питання продовження роду людини в межах курсу анатомії. До цього статева освіта майже не здійснюється, або носить теоретичний характер, на жаль, немає загальних методичних основ і статевого виховання, що свідчить про те, що статева соціалізація в школі є неповною і деформованою. Існує сумна тенденція перекладання відповідальності за статево виховання школи на батьків, батьків на школу, і врешті статевим вихованням займаються однолітки. Причому інформація, яку отримують діти, є неповною, спотвореною, вона є базою для виникнення ненаукових міфів, неадекватних моделей поведінки, в тому числі як носія певної статі. Ми вважаємо за корисне розподілити навантаження, функції краще чітко розділяти між психологом, лікарем (дитячим педіатром) і вихователем. Ця інтегрована співпраця буде безперечно корисною у справі статевого виховання та підготовки молоді до сімейного життя.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Теоретичні аспекти проблеми статевого виховання дитини у загальній та спеціальній психології та педагогіці висвітлювали Г.М.Бреслов, Л.С.Виготський, О.В.Гаврилов, О.І.Жаворонко, Д.Н.Ісаєв, В.Є.Каган, О.М.Кікінежді, С.В.Ковальов, Я.Корчак, І.С.Кон, В.Е. Левицький, М.П.Матвеева,

С.П.Миронова, Л.І.Слинько, Ю.Б.Тарнавський, Є.Фром, З.Фрейд, Б.І.Хасан, А.Г.Хрипкова, І.Ф.Юнда, Т.І.Юферєва та інші.

У більшості робіт розглядаються питання виховання адекватного ставлення до представників протилежної статі, виявлення основи анатомічних та фізіологічних розбіжностей представників різної статі, різного віку, висуваються пропозиції щодо методичного оформлення виховного впливу з вище означеного питання. Щодо аналізу праць практичного характеру з статевого виховання та підготовки молоді до сімейного життя то тут можна зазначити праці Ш.Берна, В.А.Геодакяна, Т.В.Говорун, К.Джекліна, Д.В.Колєсова, В.П.Кравця, Є.П.Постовойтова, В.І.Слепкової, Л.Н.Тимошенко, А.Г.Хрипкової, О.М.Шарган.

Дослідники (С.П.Миронова, М.П.Матвєєва, та інші) метою статевого виховання вважають формування у дітей статевого самоусвідомлення і уявлень про ідеали жіночої та чоловічої поведінки; прищеплення їм правильних уявлень про здоров'я, розуміння фізіологічних, соціальних та етичних аспектів взаємин між юнаками та дівчатами; вироблення гігієнічних навичок; навичок спілкування з представниками іншої статі; розвиток вмінь виконання родинних ролей - подружніх, батьківських, сімейних.

Серед завдань статевого виховання С.П. Миронова, М.П. Матвєєва [4] виділили:

- Виховання почуття поваги до людей - не тільки як до людей взагалі, а і як до представників своєї і протилежної статі, здатності враховувати і поважати їхні специфічні особливості та інтереси.

- Повідомлення необхідних елементарних відомостей про фізіологічні і психологічні особливості розвитку чоловіка і жінки.

- Попередження і корекція шкідливих звичок, соматичних і нервово - психічних розладів, пов'язаних з статевою диференціацією і міжстатевими стосунками.

- Виховання відповідального ставлення до свого здоров'я і здоров'я інших людей.

- Підготовка до сімейного життя; виховання бажання створити міцну, дружню сім'ю, відповідальне ставлення до майбутніх дітей.

- Формування педагогічної культури батьків учнів. Школа, сім'я, культурно-освітні заклади повинні орієнтуватись на виховання не дитини взагалі, а хлопчика чи дівчинки з притаманними їм психологічними відмінностями у світосприйманні, засвоєнні навичок і вмінь, у розвитку інтересів, емоційної сфери:

- урізноманітнення джерел і механізмів засвоєння статевих моделей чоловічої і жіночої поведінки в рамках навчально-виховного процесу;

- кожен період навчання і виховання дитини має стати сходинкою у розвитку психофізичних якостей, здібностей та навичок, необхідних для успішного виконання статевих ролей особистості в родинному та

суспільному житті;

- піднесення педагогічної культури батьківської сім'ї.

**Мета статті** проаналізувати особливості підготовки дітей-логопатів до сімейного життя.

**Виклад основного матеріалу.** Мовлення - це засіб з допомогою якого здійснюється введення людини в соціальне оточення у взаємостосунки між людьми. Мова - служить для передачі інформації (інформативна функція) і для зберігання сукупного досвіду людства та індивідуального досвіду кожної людини (комунікативна функція). Окрім того мовлення виконує ще й (експресивну функцію) в процесі навчання яка полягає у вираженні внутрішнього стану людини. Крім того в різних видах діяльності можливо говорити про часткові функції які виконує мовлення. Проблематика взаємовідносин між мовою і мовленням до кінця не вивчена. Мовленнєва діяльність людини являє собою процес кодування і декодування інформації в тій чи іншій мовленнєвій формі. Таким чином, мова - система знаків та символів, правил, оперування ними, в ній закріплюється узагальнений опосередкований досвід відбиття реального світу. Мовлення як фактор індивідуального життя людини без засвоєння визначеної мови неможлива. У дітей з важкими розладами мовлення спостерігається порушення пізнавальної діяльності. Це категорія дітей достатньо поліморфна, але спільною їх особливістю є стійкий, системний недорозвиток мовлення який часто визначає неготовність цих дітей до навчання в умовах масової школи.

Мовленнєві порушення проявляються у недостатньому розвитку всіх сторін мовлення, фонетико-фонетичного, лексико-граматичного і особливо зв'язного мовлення дітей. Недостатня сформованість усного мовлення поєднується з недорозвитком фонематичного аналізу, у зв'язку з чим діти відчувають труднощі у засвоєнні навичок читання та письма. Недорозвиток мовлення зазвичай поєднується з неврологічною і психопатологічною симптоматикою. Неврологічна симптоматика свідчить не лише про затримку дозрівання центральної нервової системи, але і про легке враження окремих мозкових структур, тобто найбільш часто має місце дизонтотенетичний енцефалопатичний симптоматичний комплекс порушень. Серед характерних нервово-психічних порушень найбільше місце має синдром підвищення внутрішньо черепного тиску, який проявляється у порушеннях розумової здатності, мимовільної діяльності і поведінки дітей, а також у швидкій виснажливості, підвищеній збудженості, дратівливості, рухливій розгальмованості. Діти погано переносять спеку, їзду у транспорті, часто скаржаться на головні болі.

Крім того, для багатьох з них характерний церебральний синдром, який проявляється у вигляді підвищеної нервово-психічної виснажливості, емоційної нестійкості у вигляді порушень функцій активної уваги і пам'яті. В одних випадках синдром поєднується з

проявами гіперзбудженості ознаками загального емоційного стану, в інших з проявами загальмованості. У багатьох дітей з тяжкими порушеннями мовлення при неврологічному обстеженні виявляється різноманітні не різко виражені рухові порушення. Вони характеризуються легкими гемі- і моно парезами, порушеннями рівноваги і координації рухів, недостатньо диференційованої моторики пальців рук, не сформованістю загального орального праксису. Часто у цих дітей виявляється порушення артикуляційної моторики у вигляді легких парезів, тремора, неприродних рухів язика, що обумовлено проявами стертої дизартрії.

Можуть спостерігатися неврозоподібні синдроми у вигляді тиків м'язів обличчя, стійкого енурезу, субклінічні епілептичні прояви (судомні реакції під час підвищення температури, інертність емоційних реакцій і поведінки, характерні зміни на електроенцефалограмі).

Клінічні та психологічні обстеження дітей з важкими розладами мовлення виявляють в багатьох з них характерні порушення пізнавальної діяльності, обумовлені як самим мовленнєвим дефектом так і зниженою розумовою працездатністю.

Обстеження вищих психічних функцій цих дітей демонструє локальну недостатність окремих видів гнозису та праксису. Так проблеми під час малювання, копіювання геометричних фігур, письма можуть вказувати на не сформованість зорово-просторового гнозису. Багато дітей з тяжким недорозвитком мовлення відрізняються незрілістю емоційно-вольової сфери, низькою розумовою працездатністю, емоційною лабільністю, інколи - руховою розгальмованістю, підвищеною афективною збудженістю, що ніяким чином не оптимізує перспективи створення власної міцної сім'ї та підкреслює необхідність запровадження статевого виховання. У дітей з важкими розладами мовлення збережений слух та інтелект, але наявні значні мовленнєві порушення не можуть не відбитися на формуванні всієї психіки. (Н. д. невпевненість в собі, неадекватна самооцінка, закомплексованість, проблеми під час встановлення контактів, низька ініціативність тощо). Мовленнєві порушення можуть торкатися різних компонентів мовлення. Одні порушення торкаються лише вимовних процесів і виражаються у порушенні внятності мовлення без будь-яких супутніх проявів. Інші торкаються фонематичної системи мовлення і виражаються не тільки у дефектах вимови, а і в недостатньому оволодінні звуковим складом слова, що зумовлює порушення читання і письма. Що стосується особливостей статевого виховання дітей-логопатів, то тут можливо зауважити, що стосовно статевого виховання в сім'ї відомий медик, фізіолог А.Г. Хрипкова зазначає: „Участь дитини в домашній праці навчає виконувати свій перший обов'язок сина, дочки, члена сім'ї перед батьками і близькими, звідси впливає потім потреба виконання суспільного обов'язку громадянина" [8].

Часто в сім'ї існують неправильні установки. Патріархальні уявлення про роль батька, що частіше пропагуються жінками, нерідко зводяться до уяви про жорстокого голову сім'ї, що розподіляє подарунки та покарання; на практиці йому відводиться роль „ката". Прогресивна тенденція полягає в тому, що роль батька як голови сім'ї замінюється роллю більш врівноваженого, стабільного, сильного друга жінки та дітей: від нього очікується стриманість у прояві почуттів при їх обов'язковій наявності, справедлива і принципова оцінка позитивних і негативних подій. Змінюється і роль матері. На спілкування з дітьми впливає емансипована маскулінізація жіночої поведінки, завдяки якій жінка прагне домінувати і над чоловіком, і над дітьми. Досить часто батьки чекають від дитини своєї статі поведінки, яка була б подібною до їх власної в дитинстві, або того, чого вони самі хотіли, але не досягли. Інколи ці вимоги до маскулінності або фемінності є настільки сильними, високими, невідповідними або неадекватними, що знижують в дитині впевненість в собі, самооцінку. Розумово відстала дитина являє собою в даному плані більш вразливий об'єкт.

В.О. Васютинський у дослідженнях, об'єктом яких були процеси статевої ідентифікації хлопчиків в сім'ї без батька, виявив два основних типи порушень статевої ролі розвитку. Для першого типу характерним є засвоєння жіночих форм поведінки - пасивності, нерішучості, невпевненості, що є наслідком недостатнього формування „чоловічих" рис. Тут доречно згадати „принцип Адама", який твердить, що для становлення чоловічої особистості потрібно більше зусиль як з боку індивіда, так і з боку суспільства, ніж для становлення жіночої особистості. „Жіночі" риси формуються легше. Усвідомлення або лише переживання своєї неповторності часто штовхає хлопчиків з неповної сім'ї на порушення другого типу - прагнення засвоїти спотворений, вульгарний образ „чоловічої" поведінки, тобто виникає компенсаторна мужність вияв якостей, з допомогою яких хлопчики прагнуть компенсувати свою невідповідність загальноприйнятому стандарту мужності. Хворобливо загострене прагнення ствердитися в чоловічій ролі приводить до посилення протестних форм поведінки, проявів агресивності щодо соціального оточення. Хлопчики з неповної сім'ї, відкидаючи зразки та стереотипи жіночої поведінки, водночас не виявляють бажання засвоїти повноцінні адекватні зразки поведінки чоловіків як об'єктів своєї ідентифікації. Для їхнього статевої ролі самовизначення більш характерною є пасивна споглядальна позиція. Вони ніби побоюються своєї майбутньої зрілості, хоча і сильніше прагнуть її. Хлопчики в повній сім'ї ставляться до статевого розвитку спокійніше, більш врівноважено. Процес статевої ролі самовираження хлопчиків молодшого шкільного віку з неповної сім'ї є більш суперечливим, залежить від більшої кількості чинників як сприятливих, так і несприятливих [8].



Єдина дитина, оточена гіперопікою батьків, переважно обирає егоїстичний стиль поведінки, внаслідок чого їй важче побудувати добрі відносини з представниками протилежної статі, увійти в колектив. Щодо соціально-економічної ситуації, то і вона впливає на цю сферу виховання підростаючого покоління та зменшення кількості дітей в сім'ї. Крім того, сучасне життя змушує жінку все більш активно включатися в суспільно-громадське і культурне життя, причому менше уваги вона здатна приділяти вихованню дітей. Малодітна сім'я стала типовою для сучасного суспільства. Малодітність - аномалія в суспільно-історичному розвитку сім'ї, яка повинна бути подолана зусиллями суспільства.

Часто старший брат або сестра є взірцем, який копіює молодша дитина. У відношенні між старшими і молодшими можливі різні форми спілкування і типи поведінки від соціально прийнятих до асоціальних і агресивних. Часто, нажаль, старші діти, внаслідок появи на світ своїх молодших братів і сестер почуваються самотніми, ізольованими, не доглянутими, адже самі потребують уваги та ласки з боку батьків. Тому в процесі адаптації важливу роль відіграє те, як батьки керують ситуацією. Настороженість дитини можна послабити або взагалі уникнути її, якщо заздалегідь готувати до появи на світ молодшого брата чи сестрички, обговорити з нею можливі зміни в житті сім'ї. Важливо, щоб дитина відчула, що вона повинна стати старшим товаришем для молодшого члена сім'ї. Для морального виховання хлопчиків та дівчаток у сім'ї особливу роль відіграє різностатевий колектив дітей - тоді первинний досвід міжстатевого виховання відбувається легко та невимушено. Якщо в сім'ї немає більше дітей, то варто доповнити недостатність спілкування дитини з дітьми протилежної статі, наприклад, дружбою з сім'ями, в яких є діти протилежної статі. Статеворольове виховання в сім'ї залежить від батьків, але важливою є роль й інших членів родини, соціального оточення.

Діти логопати часто навчаються у школах-інтернатах. Перебуваючи в інтернатних закладах, діти набувають комплекс властивостей, які визначаються соціальною депривацією, тому до дитина не засвоює весь комплекс необхідних соціальних ролей, у неї не формуються ті властивості та якості, які потрібні, щоб адекватно сприймати соціальну реальність, оцінювати її і приймати свідомі рішення у власних діях у конкретних ситуаціях [8].

Розвиток дитини, яка перебуває в спеціальній школі-інтернаті, значно відрізняється від розвитку її однолітка, який постійно живе в сім'ї. Це виявляється у стагнації емоційної, інтелектуальної, комунікативної сфер та особливостей формування самосвідомості. В основі лежать недостатня взаємодія з близькими дорослими. Такий стан розвитку взаємин дітей з дорослими негативно позначається не тільки на наслідках їхнього інтелектуального розвитку, а й на його загальній динаміці. Відсутність цілеспрямованої діяльності дорослих по

гармонізації міжособистісних взаємин і внутрішнього світу дітей призводить до поглиблення відхилень у розвитку особистості депривованих дітей.

Діти входять в колектив, який вже певною мірою сформувався, в ньому визначились „ролі", склалися певні стосунки, свій мікроклімат. Навички особливо ті, які залишилися без опіки батьків, часто не мають позитивного досвіду спілкування з ровесниками і дорослими, часто густо замкнуті, недисципліновані, не вміють дотримуватися санітарно-гігієнічних вимог, режиму дня. Внаслідок цього розумове відсталі діти дуже повільно входять в колектив класу, тривалий час не можуть визначити свою позицію, почуваються скуто, дискомфортно, в них не завжди сформована внутрішня готовність до засвоєння норм і вимог, що склалися в колективі.

Вище означені особливості інтеграції дитини-логопата в колектив однолітків в умовах школи-інтернату можуть бути викликані наслідками перебування цієї дитини в межах масової школи, внаслідок не своєчасного спрацювання медико-педагогічної комісії, або її неадекватного рішення.

Питаннями статевої поведінки учнів з нормальним інтелектом займався І.І. Лунін, який дійшов висновку, що вихованці шкіл-інтернатів виявили більше розбіжностей у статевої поведінці, ніж „домашні" діти, які опинилися у своїх установах значно більше нормативними і здатними чітко слідувати декларативним взірцям, хоча установки таким взірцям суперечили. Це свідчить про недостатність сформованості ціннісно-еталонного компонента статевої поведінки і є передумовою для запровадження статевого виховання в умовах шкіл-інтернатів [3].

Аналіз літературних джерел свідчить, що відсутність статево-виховного впливу зберігається в школі майже до останнього класу, коли учням вперше будуть подані відомості про питання продовження роду людини в межах курсу анатомії. До цього статева освіта майже не здійснюється, або носить теоретичний характер, на жаль, немає загальних методичних основ і статевого виховання, що свідчить про те, що статева соціалізація в школі є неповною і деформованою. Існує сумна тенденція перекладання відповідальності за статево виховання школи на батьків, батьків на школу, і врешті статево вихованням займаються однолітки. Причому інформація, яку отримують діти, є неповною, спотвореною, вона є базою для виникнення ненаукових міфів, неадекватних моделей поведінки, в тому числі як носія певної статі. Ми вважаємо за корисне розподілити навантаження, функції краще чітко розділяти між психологом, лікарем (дитячим педіатром) і вихователем. Ця інтегрована співпраця буде безперечно корисною у справі статевого виховання та підготовки молоді до сімейного життя.

**Висновки.** Отже, проаналізувавши літературні джерела з проблемами дослідження, ми виявили, що теоретичні аспекти вивчення проблеми підготовки дітей-логопатів до сімейного життя дає нам змогу зазначити, що :

- недорозвиток мовлення зазвичай поєднується з неврологічною психопатологічною симптоматикою, що призводить до своєрідності особистісного розвитку дітей-логопатів, а також до виникнення труднощів при нормальній підготовці молоді до сімейного життя;

- розвиток дитини-логопата, яка перебуває в спеціальній школі - інтернаті значно відрізняється від розвитку дитини в сім'ї, та це виявляється у стагнації емоційної, інтелектуальної, комунікативної сфер та особливостей формування самосвідомості;

- інтегрована співпраця з одного боку - педагогів, психологів, логопедів, лікарів, вихователів, а з іншого - батьків призводить до правильного формування особистості дітей-логопатів, а відповідно їх моральної і статевої вихованості.

### Бібліографія

1. **Левицький В.Е.** Особливості підготовки учнів старших класів з порушеним інтелектом до сімейного життя / Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Соціально-педагогічна. - 2011. - Вип. 17(2). - С. 116-121.
2. **Левицький В.Е.** Статеве виховання учнів молодших класів з порушеннями розумового розвитку: Монографія. – Кам'янець-Подільський: ТОВ «Друк-сервіс», 2017. – 100 с.
3. **Лунин И.И.** Структура полоролевого репертуара й формирование личности ребенка / Психиатрические аспекты педагогики, 1985. - С. 91-96.
4. **Миронова С.П., Матвєєва М.П.** Статеве виховання у допоміжній школі: Тестівник для вчителів і вихователів. - Кам.-Под., 1996. - 30 с.
5. **Основи корекційної педагогики:** навчально-методичний посібник / С.П.Миронова, О.В.Гаврилов, М.П.Матвєєва; [ За заг. ред. С.П.Миронової]. - Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2010. – 264 с.
6. **Основи дефектології** / Под ред. В.П.Синьова, Г.М.Коберник.- М.: нова шк., 1996.-108с.
7. **Проблеми сімейного та статевого виховання дітей та учнівської молоді:** Науково-метод, збірник / Під ред.. О. С. Свириденко. - К.: ІСДО, 1995. - С. 80-83.
8. **Реабілітаційна педагогіка на рубежі ХХІ століття:** Науково-метод. збірник: У 2-х ч. Ч.2./ за ред.. І. Г. Срмакова, К.:ІЗМН, 1998. - 520 с.

### References

1. **Levytsky V.E.** Features of the training of high school students with intellectual disabilities in family life / Collection of scientific works of the Kamyanets-Podilsky National University named after Ivan Ogienko. Series: Socio-pedagogical. - 2011. - Vip. 17 (2). - P. 116-121.
2. **Levytsky V.E.** Sexual education of students of junior pupils with disorders of mental

development: Monograph. - Kamyanyets-Podilsky: LLC "Print-service", 2017. - 100 p. **3. Lunin I.I.** The structure of the sex-repertoire and the formation of the child's personality / Psychiatric aspects of pedagogy, 1985. - P. 91-96. **4. Mironova S.P.,** Matveeva M.P. Sexual upbringing in auxiliary school: A teacher for teachers and educators. - Kam.-Pod., 1996. - 30 s. **5. Fundamentals of** correctional pedagogy: educational manual / S.P.Mironov, O.V.Gavrilov, M.P.Matveev; [For co. Ed. SP Mironova]. - Kamyanyets-Podilsky: Ivan Ogienko Kamyanyets-Podilskyi National University, 2010. - 264 p. **6. Fundamentals of** defectologists / Ed. V.P.Sinova, G.M.Kobernik. - M.: New School, 1996.-108s. **7. Problems of** family and sexual education of children and pupils: Scientific method, collection / Ed. .. O.S.Sviridenko. - K.: ISDO, 1995. - P. 80-83. **8. Rehabilitation pedagogy** at the turn of the XXI century: Scientific method. Collected Works: In 2 ch. Ch. 2. / ed. I.G. Smokova, K.: IZMN, 1998. - 520 p.

Received 29.09.2017

Reviewed 26.10.2017

Accepted 30.11.2017

УДК 376 (477)

**В.І. Бондар, В.А. Гладуш,**  
vladlena200@rambler.ru, viktor.gladush@i.ua

### НАУКОВО-МЕТОДИЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ МИКОЛИ ОПАНАСОВИЧА КОЗЛЕНКА

**Відомості про авторів:** Бондар Віталій, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України. У колі наукових інтересів: проблеми теорії та практики трудового виховання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, історії спеціальної педагогіки України,

E-mail: [vladlena200@rambler.ru](mailto:vladlena200@rambler.ru); Гладуш Віктор, доктор педагогічних наук, професор, Україна. У колі наукових інтересів: проблеми післядипломної педагогічної освіти дефектологів України, внесок учених і практиків у розвиток вітчизняної спеціальної освіти, E-mail: [viktor.gladush@i.ua](mailto:viktor.gladush@i.ua).

**Contact:** Bondar Vitaliy, Phd. in Pedagogic, Academician of the National Academy of Sciences of Ukraine. Scientific projects are problems of the theory and practice of labor education of children with intellectual disabilities, history of special pedagogy in Ukraine. Gladush Victor, Phd. in Pedagogic, professor. Scientific projects are problems of postgraduate pedagogical education of defectologists of Ukraine, contribution of scientists and practitioners to the development of native special education.

**Бондар В.І., Гладуш В.А. Науково-методична діяльність Миколи Опанасовича Козленка.** У статті висвітлено життєвий шлях та науково-методичну діяльність доктора педагогічних наук, старшого наукового співробітника Інституту спеціальної педагогіки Національної академії педагогічних наук України Миколи Опанасовича Козленка. Учений одним із головних завдань занять з фізичного виховання в допоміжній школі вважав корекцію і розвиток порушень, які зумовлені патологічними відхиленнями в діяльності центральної нервової системи, а також які тісно пов'язані з особливостями психічного, розумового і емоційно-вольового розвитку дітей. Значне місце в своїх дослідженнях він відводив висвітленню порушень рухів учнів і розкриттю способів їх корекції в процесі занять фізичною культурою. Наукові здобутки Козленка М.О. підтвердили, що виховання таких учнів має спрямовуватися на прищеплення їм самостійності, розвиток рухової активності, підвищення фізичної і розумової працездатності, зміцнення здоров'я, формування життєво важливих рухів і рухових якостей.

**Ключові слова:** Козленко М.О, допоміжна школа, фізична культура, фізичний розвиток, корекційна спрямованість фізичного виховання.

**Бондарь В.И., Гладуш В.А. Научно-методическая деятельность Николая Афанасьевича Козленка.** В статье освещено жизненный путь и научно-методическую деятельность доктора педагогических наук, старшего научного сотрудника Института специальной педагогики Национальной академии педагогических наук Украины Николая Афанасьевича Козленко. Ученый одной из главных задач занятий данного вида считал коррекцию и развитие присущих им нарушений, обусловленных патологическими отклонениями в деятельности центральной нервной системы, а также тесно связанные с особенностями их психического, умственного и эмоционально-волевого развития. Значительное место в своих исследованиях он отводил освещению нарушений движений учащихся и раскрытию способов их коррекции в процессе занятий физической культурой. Он считал, что воспитание таких учеников должно направляться на привитие им самостоятельности, развитие двигательной активности, повышения физической и умственной работоспособности, укрепления здоровья, формирования жизненно важных движений и двигательных качеств. Опираясь на собственный опыт Николай Афанасьевич подчеркивал необходимость осуществления тесной связи физического воспитания с умственным, нравственным, трудовым и эстетическим воспитанием, что положительно влияет не только на физическое развитие детей, но и на коррекцию и развитие познавательных процессов восприятия,

запоминания, воспроизведения, воспитания положительных волевых качеств, настойчивости, целеустремленности, терпения.

**Ключевые слова:** Козленко Н.А., вспомогательная школа, физическая культура, физическое развитие, коррекционная направленность физического воспитания.

**Bondar V.I., Gladush V.A. The thema is scientific and methodical activity of Nikolay Afanasevich Kozlenko.** The article is about the doctor of pedagogical sciences, senior researcher of the Institute of Special Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine Nikolay Afazyevich Kozlenko, his way of life, his scientific and methodical activity.

The scientist considered one of the main tasks of this type of occupation to correct and develop inherent disorders caused by pathological deviations in the activity of the central nervous system and also closely related to the peculiarities of their mental, intellectual and emotional development.

Mostly of all he researched in details the movements of students and the disclosure of ways of their correction in the process of physical activity. He believed that teaching students should be directed to showing them more independence, developing of motor activity, increasing of physical and mental capacity for work, better health, formation of vital movements and motor skills.

Nikolai Afanasyevich emphasized the necessity of connection between physical education and mental, moral, labor and aesthetic education, which positively affects not only the physical development of children but also the positive changes in development of cognitive processes of perception, memorization, reproduction, education of positive will qualities, perseverance, purposefulness and patience.

Kozlenko has identified four groups of techniques which made it easy for students to learn the special movements: pedagogical means and methodical techniques that promote the awakening and development of pupils of cognitive interest in physical exercises; physical exercises that promote the development of arbitrary movement regulation; methodical techniques that help students to perceive their own movements, their direction, amplitude, velocity; pedagogical techniques that stimulate the development of speech in the process of mastering physical exercises.

**Key words:** Kozlenko N.A., auxiliary school, physical activity, correctional orientation, pedagogical means, methodical techniques.

**Актуальність дослідження.** Історія вітчизняної дефектології другої половини ХХ століття формувалась і розвивалась плеядою відомих, яскравих і талановитих науковців та педагогів. Серед них

особливе місце посідала постать Миколи Опанасовича Козленка – українського дефектолога, доктора педагогічних наук, відомого фахівця в галузі фізичного виховання учнів як спеціальних, так і масових загальноосвітніх шкіл.

**Виклад основного матеріалу.** Народився М.О. Козленко (до 28.08.1961 р. носив прізвище Козел) 14 травня 1927 р. в с. Виповзів Остерського району Чернігівської області в селянській родині. У 1930-х рр. батьки вступили до колгоспу щоб дати можливість дітям отримати освіту. По закінченні семирічної школи (1941) Микола Опанасович жив на тимчасово окупованій території в своєму селі, працював дома по господарству. Із червня 1943 до квітня 1945 рр. був насильно вивезений до Німеччини, де працював різноробочим у поміщика. Повернувшись після капітуляції фашистської Німеччини, брав активну участь у відбудові народного господарства. Мрія про освіту не покидала хлопця, і коли з'явилася можливість, він вступив до Ніжинського ветеринарного технікуму, після закінчення якого протягом року працював завідувачем Євминського зооветеринарного пункту Остерського району Чернігівської області.

Проте, любов до фізичної культури та спорту, сильний чоловічий характер, висока комунікабельність та прагнення до повної реалізації своїх потенційних здібностей змусили М.О. Козленка змінити напрям своїх професійних уподобань. У 1950 р. він успішно склав вступні іспити до Київського інституту фізичної культури, який в 1954 р. закінчив з відзнакою та отримав кваліфікацію викладача фізичного виховання.

Рушійною силою у цей період стає рішення уряду про запровадження в Україні загального обов'язкового семирічного навчання глухих, сліпих та розумово відсталих учнів та удосконалення навчально-виховного процесу в спеціальних школах. За досить короткий період (1950-1956 рр.) мережа спеціальних шкіл зроста майже в 3,5 рази, а контингент збільшився майже в 5 раз. За цих обставин дуже гострою стає проблема комплектування спеціальних шкіл не тільки вчителями-дефектологами, а й учителями фізичного виховання. Розробленим Міністерством освіти України планом передбачалося, починаючи з 1950 р., щорічне збільшення прийому абітурієнтів на дефектологічне відділення педагогічного факультету Київського педагогічного інституту, а також розширення слухачів курсів перепідготовки і підвищення кваліфікації працюючих в школі учителів. Що стосувалося учителів фізичного виховання, то їх підготовка проводилася в Інститутах фізичної культури. Відповідно до цільового розподілу випускників Київського інституту фізичної культури трудову діяльність молодий фахівець розпочав на посаді вчителя фізичного виховання в допоміжних школах № 69 та № 1 м. Києва.

Навчально-виховна робота у допоміжних школах (1954-1959 рр.) повною мірою захопила життя та діяльність Миколи Опанасовича, наповнила їх новим змістом, особливим ставленням та усвідомленням власного місця в житті. А повсякденна кропітка праця з аномальними дітьми, систематичні спостереження за їх фізичним і психічним розвитком доводили, що зміст фізичного виховання та методика педагогічного впливу на дітей подібної категорії специфічна і потребує глибоких наукових досліджень та методичного вдосконалення. Саме в допоміжній школі він сформувався як дефектолог. За п'ять років трудової діяльності він отримав цінний практичний досвід із організації та проведення уроків фізичного виховання дітей з розумовою відсталістю, що і надихало на нові й творчі плани.

У 1959 р. М.О. Козленко стає аспірантом Науково-дослідного інституту педагогіки УРСР. Для розробки теорії і методики фізичного виховання розумово відсталих учнів велике значення мали перші наукові публікації молодого вченого: «К вопросу о роли занятий физической культурой в подготовке к труду учащихся вспомогательной школы» (1960); «О значении физического воспитания в подготовке к труду учащихся вспомогательной школы» (1961); «Сравнительное исследование управления движениями в учеников вспомогательной и массовой школы» (1961); «Активизация умственной деятельности учащихся вспомогательной школы при обучении их двигательным действиям» (1962); «О перестройке содержания физического воспитания в 1-2 классах вспомогательных школ УССР» (1962); «Корекція рухів учнів допоміжної школи засобами фізичної культури» (1963), в яких він розкрив свої погляди на загальні та спеціальні завдання, принципи, методи і засоби фізичного виховання учнів допоміжної школи, роль занять фізичної культури у підготовці їх до самостійного життя і праці. На відміну від своїх попередників, які основне завдання фізичного виховання розумово відсталих учнів вбачали у фізичному розвитку, зміцненні здоров'я і загартуванні організму, правильному фізичному розвитку, М.О. Козленко одним із головних завдань занять даного виду вважав корекцію і розвиток властивих їм порушень, які зумовлені патологічними відхиленнями в діяльності центральної нервової системи, а також які тісно пов'язані з особливостями їх психічного, розумового і емоційно-вольового розвитку. Значне місце у своїх дослідженнях він відводив висвітленню порушень рухів учнів і розкриттю способів їх корекції в процесі занять фізичною культурою. На його думку виховання таких учнів має спрямовуватися на прищеплення їм самостійності, розвиток рухової активності, підвищення фізичної і розумової працездатності, зміцнення здоров'я, формування життєво важливих рухів і рухових якостей. Спираючись на власний досвід Микола Опанасович наголошував на необхідності здійснення тісного



зв'язку фізичного виховання з розумовим, моральним, трудовим і естетичним вихованням, що позитивно впливає не тільки на фізичний розвиток дітей, а й на корекцію й розвиток пізнавальних процесів сприймання, запам'ятовування, відтворення, виховання позитивних вольових якостей, наполегливості, цілеспрямованості, терпеливості.

Розквіт науково-методичної діяльності Миколи Опанасовича припадає на період 60-90-х рр. ХХ століття, коли в Україні проводився активний пошук принципів, засобів розвитку теоретичних основ дефектології, удосконалювався зміст і методика занять з фізичної культури. Він брав активну участь у розробці розділу навчальної програми для учнів допоміжної школи «Фізична культура», затвердженою Міністерством освіти УРСР (1961), а також співпрацював з науковим співробітником Інституту дефектології АПН РРФСР Р.Д. Радзинською в підготовці аналогічного розділу навчальної програми для допоміжних шкіл Російської федерації та інших республік Радянського Союзу, затвердженої Міністерством просвіти РРФСР (1962).

У пояснювальній записці до програми зазначалося, що структура, зміст занять з фізичної культури і способи їх побудови потрібно реалізовувати з урахуванням особливостей пізнавальної діяльності та характеру порушень моторики в розумово відсталих учнів з тим, щоб навчальний процес стимулював розумову відсталість, спрямовував її на пізнання власних рухів, диференціацію їх за розміром, силою, сприяв осмисленню способів виконання фізичних вправ, розв'язанню розумових завдань, пов'язаних із самостійною орієнтацією рухових дій та вправленням у процесі виконання цих вправ рухів за інструкцією вчителя. Це стало і важливою подією, і власною перемогою вченого в науково-дослідній роботі і, водночас, результатом, який демонстрував успішну апробацію емпіричної складової його наукової діяльності.

17 жовтня 1963 р. М.О. Козленко в Спеціалізованій раді Науково-дослідного інституту дефектології АПН РРФСР успішно захистив дисертацію на тему: «Особенности двигательных нарушений в учеников вспомогательной школы и коррекция их средствами физической культуры» на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності «Спеціальна педагогіка». Це був вагомий успіх молодого науковця, його робота була однією із перших експериментальних досліджень в теорії української олігофренопедагогіки. Учений разом з іншими відомими українськими дефектологами того часу (І.Г. Єременко, О.М. Смалюга, М.Д. Ярмаченко, Г.М. Мерсіянова, Н.М. Стадненко, І.Й. Дьоміна, К.М. Турчинська) започаткував дослідження проблеми дидактики і методик спеціального навчання. Їх доробки спрямовувалися на вивчення й пошук оптимальних шляхів підвищення ефективності навчання дітей з

вадами психофізичного розвитку. Якісні зміни наукових досліджень у спеціальній педагогіці були обумовлені значним посиленням експериментальної роботи в допоміжних школах. Це сприяло науковому обґрунтуванню змісту освіти, форм і методів навчально-виховної та корекційної роботи з різними категоріями аномальних дітей.

Після закінчення аспірантури М.О. Козленко працював на посаді молодшого наукового співробітника, а після успішного захисту дисертаційного дослідження, з 1964 р., – старшого наукового співробітника Науково-дослідного інституту педагогіки УРСР.

Ідеї вченого про корекційну спрямованість фізичної культури знайшли своє продовження і розвиток у наступних працях: «Особливості фізичного виховання учнів 1-2 класів допоміжної школи» (1964); «Корекція специфічних недоліків моторики учнів допоміжної школи» (1964); «Особливості моторики учнів допоміжної школи і корекція їх засобами фізичного виховання» (1967). Автор актуалізував і першим започаткував експериментальне дослідження цих проблем фізичного виховання, на які до цього науковці і практики зовсім не звертали уваги.

Важливим кроком вперед стали фундаментальні доробки М.О. Козленка у другій половині 60-х рр. ХХ століття, що стали настільними книгами вчителів-практиків, а саме: «Физическое воспитание учащихся младших классов вспомогательной школы» (1966); «Фізичне виховання учнів 5-8-х класів допоміжної школи» (1968); «Розвиток теорії і практики фізичного виховання учнів шкіл Української РСР за 50 років» (1967); «Исследование знаний и умений по физической культуре у выпускников средней школы» (1968); «Фізична культура у 1-му класі» (1969). Актуальність цих праць не втратила своєї значущості і сьогодні, адже автор формував і розвивав цілісну систему фізичного виховання дітей з порушеннями психофізичного розвитку.

У цей же період вперше в історії олігофренопедагогіки виходить авторська оригінальна програма з фізичного виховання дітей із глибокою розумовою відсталістю, затверджена Міністерством соціального забезпечення УРСР (1964). Також під науковим керівництвом М.О. Козленка осучаснюються програми з фізичної культури для допоміжних шкіл (1965). На основі передового педагогічного досвіду, власних теоретичних та експериментальних досліджень Микола Опанасович розкрив методологічні основи занять з фізичної культури, конкретизував психолого-педагогічні вимоги до їх проведення, розкрив структуру і особливості методики їх проведення у допоміжній школі.

Службова характеристика М.О. Козленка, підписана директором НДІ педагогіки УРСР В.І. Чепелевим, у зв'язку з призначенням його на посаду завідувача відділом методики фізичного виховання Інституту

свідчить таке: «...кваліфікований, енергійний, добросовісний працівник, керує в республіці науковими дослідженнями прикладного характеру з проблем корекції рухів учнів допоміжних шкіл, член комісії з координації науково-дослідних робіт у галузі фізичного виховання дітей шкільного віку та юнацького спорту Центральної ради спілки спортивних організацій СРСР, член Президії науково-методичної ради Української республіканської спілки...» [1, арк. 7].

Рішенням Вищої атестаційної комісії при Міністерстві вищої і середньої спеціальної освіти СРСР від 5 квітня 1967 р. (Протокол № 20/П) Козленка Миколу Опанасовича затверджено в ученому званні «старшого наукового співробітника» за спеціальністю «Методика фізичного виховання».

Спрага М.О. Козленка до улюбленої роботи супроводжувалася активною життєвою позицією. Учений брав активну участь у розробці навчальних програм, оригінальних методик дослідження різних аспектів фізичного виховання, у підвищенні рівня післядипломної педагогічної освіти учителів як спеціальних так і масових загальноосвітніх шкіл. Він регулярно брав участь у роботі семінарів-практикумів, науково-практичних конференцій, семінарів, наукових сесій, зустрічався з вчителями-практиками, виступав з доповідями, в яких доводив ефективність результатів експериментальної роботи науковців відділу методики фізичного виховання, адекватно реагував на зауваження і побажання практичного характеру, які виникали в роботі учителів з учнями.

Важливим етапом наукової діяльності М.О. Козленка були 1970-80-ті рр. Особливість цього етапу полягала перш за все в тому, що перед спеціальною школою стояло важливе завдання щодо переходу на нову структуру навчальних закладів та нові навчальні програми, якими передбачалось введення предметно-практичних занять, провідним елементом яких мав стати зв'язок навчання з практичною діяльністю учнів. Утім, зазначимо, що цю вкрай важливу проблему Микола Опанасович порушував і детально розглядав ще на початку свого наукового шляху. Про це переконливо свідчать його перші наукові статті, в яких вчений зосереджував увагу практиків на ідеях про те, що «...фізичне виховання учнів спеціальної школи має спрямовуватись у першу чергу на їхній всебічний фізичний розвиток та на підготовку до трудової діяльності...» [3]. Завдання щодо розвитку фізичних можливостей дітей учений пов'язував перш за все з подальшою трудовою діяльністю, наголошуючи думку – чим сильнішим та витривалішим буде юнак, тим легше і швидше він адаптується до нових умов самостійного життя та праці.

З метою вивчення передового педагогічного досвіду за кордоном та врахування його раціональних положень М.О. Козленко відвідав

навчальні та наукові заклади й установи Болгарії (1969), Німеччини (1971), Угорщини (1975), Чехословаччини (1978), що слугувало поштовхом і стимулом до подальшої наукової діяльності.

Ідеї вченого про роль та значення фізичного виховання в гармонійному розвитку дитячої особистості знайшли своє продовження і розвиток в наступних працях: «Наукове обґрунтування норм і критеріїв оцінювання успішності учнів 1-10-х класів з фізичної культури» (1971-73); «Засоби і методи фізичної підготовки юнаків-старшокласників до служби в армії» (1972-73); «Диференційований розвиток рухової функції учнів 4-8-х класів у процесі фізичного виховання» (1974-75); «Вивчення рівня знань, умінь і навичок школярів з фізичної культури», «Виховання елементів військової дисципліни в юнаків-старшокласників засобами фізичної культури» (1976-78); «Удосконалення форм і методів роботи по впровадженню фізичної культури в побут школярів» (1978-82); «Єдність навчання, виховання і розвитку школярів у процесі занять фізичною культурою» (1983-85). На основі аналізу теоретичних, експериментальних й прикладних досліджень та передового педагогічного досвіду шкіл Полтавської, Тернопільської, Черкаської та інших областей, де на громадських засадах працювали лабораторії фізичної культури, було розроблено, обґрунтовано і апробовано систему кількісних та якісних показників оцінювання успішності учнів 1-х – 10-х класів з кожного розділу навчальної програми, здійснено класифікацію типових помилок, які виникають у процесі виконання фізичних вправ учнями та механізми їх попередження і запобігання. Встановлено, що в першу чергу в учнів необхідно розвивати такі фізичні якості як сила, швидкість, точність і витривалість [4].

Особливу вагомість мало наукове дослідження за темою: «Виховання у школярів потреби фізичного удосконалення» (1986-87). Ця проблема була включена до Плану найважливіших досліджень у галузі педагогічних наук СРСР та до Республіканської комплексної міжвідомчої цільової науково-технічної програми «Діти, яких кур'ює Академія наук УРСР». Програма передбачала вивчення стану роботи дослідних шкіл із формування в школярів потреби фізичного виховання. Досліджено взаємозв'язок у цій справі школи і сім'ї. Формувальний етап експерименту проведено на базі шкіл №8 м. Житомира та №5 м. Миргорода Полтавської області. Розпочатий експеримент пізніше поширювався в інших регіонах України. Після такої ґрунтовної апробації узагальнений досвід цих шкіл упроваджувався в масову практику.

Науково-методичні доробки завідувача відділом методики фізичного виховання М.О. Козленка та наукових співробітників і колег Є.С. Вільчковського, В.Ф. Новосельського, Л.В. Волкова, С.В. Цвека висвітлено в підручнику «Основи спеціальної дидактики (розділ

«Фізичне виховання»» (1975) за редакцією І.Г. Єременка, а також у посібниках «Фізичне виховання учнів молодших класів» (1977), «Фізичну культуру в побут школярів» (1979).

Враховуючи той факт, що М.О. Козленко мав вагомі наукові доробки, великий досвід в організації та проведенні науково-дослідної роботи Вченою радою в 1974 р. НДІ педагогіки УРСР йому дано дозвіл здійснювати наукове керівництво аспірантами. Як результат до відділу методики фізичного виховання було прикріплено 7 наукових кореспондентів.

У 90-х рр. М.О. Козленко, перебуваючи вже на пенсії, продовжував активно працювати й творити на посадах старшого наукового співробітника лабораторії естетичного і фізичного виховання (1989), лабораторії олігофренопедагогіки (1990-1993).

Знаковою подією в житті та трудовій діяльності М.О. Козленка був захист докторської дисертації, яку вчений підготував у формі наукової доповіді на тему: «Теорія і методика корекційно-розвивальної роботи в системі фізичного виховання учнів допоміжної школи» (1992). Наукова доповідь була результатом майже тридцятилітньої дослідницької роботи автора в галузі фізичного виховання учнів масової і допоміжної школи. У доповіді на основі систематизації і узагальнення результатів його власних досліджень, що відображені в 67-ми опублікованих працях, аналізу дисертацій, виконаних під керівництвом Миколи Опанасовича розкрито такі наукові напрями: визначено методологічні та теоретичні аспекти проблеми; зроблено характеристику відхилень у фізичному розвитку і в моториці розумово відсталих школярів як об'єктів корекційно-розвивального впливу; розкрито основні умови забезпечення системного корекційно-розвивального впливу на учнів у процесі проведення різних форм занять фізичними вправами; визначено засоби і методи активізації пізнавальної діяльності учнів на заняттях фізичними вправами; досліджено корекційну сутність підвищення науковості рухових дій в розумово відсталих учнів; розкрито корекційну спрямованість фізичного виховання як складової частини всебічного розвитку особистості розумово відсталого школяра.

Дослідник зазначив, що узагальнення результатів досліджень і передового педагогічного досвіду дозволило йому виділити чотири групи засобів і методичних прийомів, які полегшували учням розуміння смислової структури дії як вихідного визначального положення науковості рухів:

1. Педагогічні засоби і методичні прийоми, що сприяють пробудженню і розвитку в учнів пізнавального інтересу до фізичних вправ (диференційований добір вправ і методів з урахуванням пізнавальних і фізичних можливостей учнів; дотримання вимог посильності й привабливості вправ, оптимального темпу їх виконання;

- використання прийомів, що спонукають до простих суджень про залежність результату дії від характеристики рухів).
2. Фізичні вправи, які сприяють розвитку довільного регулювання рухів (метання в ціль, стрибки на точність приземлення, вправи з рівноваги, кидання м'яча із заданими умовами, рухливі ігри, що вимагають точності рухів).
  3. Методичні прийоми, що спонукають учнів сприймати власні рухи, їх напрямок, амплітуду, швидкість, м'язове зусилля, порівнювати і розрізняти характеристики рухів.
  4. Педагогічні прийоми, що стимулюють розвиток мови в учнів у процесі оволодіння фізичними вправами (засвоєння назв положення тулуба, елементарних рухів та їх характеристик, вправ та ігор, спортивного інвентаря та обладнання) [5, с. 31].

Дослідником наголошувалося, що специфічність впливу названих засобів і методичних прийомів полягає в тому, що вони стимулюють функціонування і вдосконалення в розумово відсталих школярів усіх ланок моторики, в тому числі і внутрішню регуляцію дій, яка включає планування рухових акцій, корекцію рухів у процесі їх виконання, нагромадження і узагальнення досвіду регуляції власних дій, вербалізацію рухового досвіду, завдяки чому полегшується педагогічне керівництво руховими актами дітей в усіх видах діяльності.

Рішенням Спеціалізованої ради Інституту педагогіки АПН України від 12 березня 1993 р. № 10 М.О. Козленку присуджено науковий ступінь доктора педагогічних наук.

У період із 1994 по 1999 рр М.О. Козленко працював на посаді головного наукового співробітника лабораторії олігофренопедагогіки Інституту дефектології Академії педагогічних наук України.

Наукові доробки М.О. Козленка (понад 100 публікацій) включають: книги, підручники, посібники, брошури, програми, які були видані видавництвами «Вища школа» (Київ), «Радянська школа» (Київ), «Учпедгиз» (Москва), «Здоров'я» (Київ); наукові статті і тези журналами «Теория и практика физического воспитания и спорта» (Москва), «Початкова школа» (Київ), «Советская педагогика» (Москва), «Радянська освіта» (Київ), «Фізична культура в школі» (Київ).

Упродовж 1970-90-х років під науковим керівництвом доктора педагогічних наук М.О. Козленка підготовлено кандидатів наук: М.І. Герц (1974), В.П. Мацулевич (1975), І.І. Наумчук (1977), В.Ф. Новосельський (1977), М.Д. Зубалій (1977), Г.І. Погорелов (1985), І.П. Боян (1986), Н.М. Хоменко (1992), П.І. Щербак (1994).

За плідну науково-методичну діяльність у галузі фізичного виховання Миколу Опанасовича Козленка неодноразово представляли до нагород, зокрема він мав почесні звання «Отличник просвещения СССР», «Відмінник народної освіти України». За високі успіхи в

науковій діяльності М.О. Козленка нагороджено медаллю А.С.Макаренка, Грамотами Міністерства освіти УРСР, Президії Академії педагогічних наук України, Українського республіканського комітету профспілки працівників освіти, вищої школи та наукових установ, медаллю «Ветеран праці».

Помер М.О. Козленко 28 лютого 2007 р. в м. Києві.

### Бібліографія:

**1. Архів Інституту педагогіки НАПН України.** – спр. 290. – 74 арк. Особова справа Козленка М.О. **2. Архів Інституту спеціальної педагогіки НАПН України.** – спр. 27К. – 62 арк. Особова справа Козленка М. О. **3. Козленко М. О.** Специфічність завдань фізичного виховання учнів допоміжної школи // Физическое воспитание учащихся младших классов вспомогательной школы. – Київ : Рад. школа, 1966. – С. 3–10. **4. Козленко Н. А.** Физическое воспитание учащихся вспомогательной школы Козленко Н. А. – Киев : Рад. шк., 1987. – 125 с. **5. Козленко М. О.** Теорія і методика корекційно-розвивальної роботи в системі фізичного виховання учнів допоміжної школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец.13.00.03 «Спеціальна педагогіка» / М. О. Козленко – Київ, 1992. – 48 с.

### References

**1. Arkhiv Instytutu pedahohiky NAPN Ukrayiny.** – spr. 290. – 74 ark. Osobova sprava Kozlenka M. O. **2. Arkhiv Instytutu spetsial'noyi pedahohiky NAPN Ukrayiny.** – spr. 27K. – 62 ark. Osobova sprava Kozlenka M. O. **3. Kozlenko M. O.** Spetsyfichnist' zavdan' fizychnoho vykhovannya uchniv dopomizhnoyi shkoly // Fyzycheskoe vospytanye uhashchykhsya mladshykh klassov vspomohatel'noy shkoly. – Kyiv : Rad. shkola, 1966. – S. 3–10. **4. Kozlenko N. A.** Fyzycheskoe vospytanye uhashchykhsya vspomohatel'noy shkoly Kozlenko N. A. – Kyev : Rad. shk., 1987. – 125 s. **5. Kozlenko M. O.** Teoriya i metodyka korektsiyno-rozvyval'noyi roboty v systemi fizychnoho vykhovannya uchniv dopomizhnoyi shkoly : avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya doktora ped. nauk : spets.13.00.03 «Spetsial'na pedahohika» / M. O. Kozlenko – Kyiv, 1992. – 48 s.

Авторський внесок : Бондар В.І. – 50 %, Гладуш В.А. – 50 %.

Received 26.09.2017  
Reviewed 12.10.2017  
Accepted 20.11.2017

**УДК 376.36+372.46**

**Н.М. Голуб**  
nataly.golub@ukr.net

**НАПРЯМИ РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ ЗМІСТОВО-СМИСЛОВОЇ  
СТОРОНИ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ У МОЛОДШИХ  
ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ  
МОВЛЕННЯ, ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ**

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

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

**Голуб Н. М. Напрями роботи з формування змістово-сміслової сторони писемного мовлення у молодших школярів із загальним недорозвиненням мовлення, затримкою психічного розвитку.**

Стаття присвячена проблемі корекції й розвитку змістово-сміслової сторони писемного мовлення у дітей із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ), затримкою психічного розвитку (ЗПР). Молодші школярі із ЗНМ і ЗПР – це ті категорії учнів, відносно яких доцільно говорити про високий ризик виникнення в них порушень читання і письма. Порушення писемного мовлення обумовлені у таких дітей парціальною несформованістю гностичних, мнестичних, мисленневих функцій, недоліками усного мовлення внаслідок біологічних чинників, найчастіше – церебрально-органічної патології. У дітей із ЗНМ, ЗПР часто поєднуються дислексія, дисграфія, їхні форми нерідко мають змішаний характер. При формуванні писемного мовлення в учнів порушена і технічна, і змістово-сміслова сторони читання і письма.

У статті пропонуються різні види завдань з розвитку змістово-сміслової сторони читання. Особлива увага приділяється опису напрямів роботи з корекції і розвитку в учнів змістово-сміслової сторони зв'язного писемного мовлення. Розглядаються напрями роботи: зі словом, групою слів; з реченням; з текстом; вправлення учнів у складанні опису, розповіді, тексту-роздуму. У статті вказується на



необхідність тісного зв'язку між роботою з поліпшення якості сприйняття та розуміння учнями текстів і роботою з формуванням в учнів змістово-сміислової сторони зв'язного писемного мовлення.

**Ключові слова:** загальне недорозвинення мовлення, затримка психічного розвитку, змістово-сміслова сторона писемного мовлення, порушення читання та письма, молодші школярі.

**Голуб Н. М. Направления работы по формированию содержательно-смысловой стороны письменной речи у младших школьников с общим недоразвитием речи, задержкой психического развития.**

Статья посвящена проблеме коррекции и развития содержательно-смысловой стороны письменной речи у детей с общим недоразвитием речи (ОНР), задержкой психического развития (ЗПР). Младшие школьники с ОНР и ЗПР – это те категории учащихся, в отношении которых целесообразно говорить о высоком риске возникновения у них нарушений чтения и письма. Нарушения письменной речи обусловлены у них парциальной несформированностью гностических, мнестических, мыслительных функций, недостатками устной речи вследствие биологических факторов, чаще всего – церебрально-органической патологии. У таких детей сочетаются дислексия, дисграфия, их формы нередко имеют смешанный характер. При формировании письменной речи у учащихся нарушена и техническая, и содержательно-смысловая стороны чтения и письма.

В статье предлагаются различные виды заданий по развитию содержательно-смысловой стороны чтения. Особое внимание уделяется описанию направлений работы по коррекции и развитию у учащихся содержательно-смысловой стороны связной письменной речи. Рассматриваются направления работы: со словом, группой слов; с предложением; с текстом; обучение учащихся составлению описания, рассказа, текста-размышления.

В статье указывается на необходимость тесной связи между работой по улучшению качества восприятия и понимания учащимися текстов и работой по формированию у детей содержательно-смысловой стороны связной письменной речи.

**Ключевые слова:** общее недоразвитие речи, задержка психического развития, содержательно-смысловая сторона письменной речи, нарушения чтения и письма, младшие школьники.

**Golub N. M. Fields of work aimed at developing semantic aspect of written speech among primary school pupils with general speech underdevelopment, mental retardation.**

The article is devoted to the problem of correction and development of semantic aspect of written speech among children with general speech

underdevelopment (GSU) and mental retardation (MR) during speech therapy at school. Primary school pupils with GSU and MR belong to the category of pupils with a high risk of occurrence of reading and writing disorders. Written speech disorders are associated with partial absence of gnostic, mnestic, mental functions, oral speech disorders due to biological factors, including cerebral organic pathology in most cases. Such children often have dyslexia, dysgraphia, their reading and writing disorders are often mixed. While developing writing skills, such pupils have problems with technical and semantic aspects of reading and writing.

Primary school pupils with GSU and MR often superficially apprehend the content of the text, slowly establish temporal, spatial, cause-effect and other logical connections in the text, find it difficult to make and justify their conclusions. Underdevelopment of coherent speech is a specific characteristic of this category of children. They find it difficult to independently write a story. Their stories are often inconsistent and fragmentary. Their written statements are characterized by poor vocabulary, unsatisfactory knowledge of grammatical and spelling rules. The pupils often use simple sentences of the same type, sometimes invert the words order.

The author offers various types of tasks aimed at developing semantic aspect of reading process. Particular attention is paid to the description of the fields of work aimed at correcting and developing semantic aspect of the pupils' written speech. Careful consideration is also given to the work with a word, a group of words; work with a sentence; work with a text; work involving compilation of texts: description, story, reflection.

The article emphasizes the need for close relation between the work that improves the level of perception and understanding of texts by pupils and the work that forms their coherent written speech.

**Key words:** general speech underdevelopment, mental retardation, semantic aspect of written speech, disorders of reading and writing, junior schoolchildren.

**Постановка проблеми.** Навички читання та письма є базовими, при порушенні їх засвоєння діти не можуть повноцінно опанувати програмним матеріалом з рідної мови та інших навчальних предметів.

У дітей з дислексією, дисграфією спостерігаються специфічні помилки, які можуть відрізнятися за механізмами виникнення і характерними проявами, але їх наявність призводить до негативного наслідку: утруднюється сприймання і розуміння або породження учнями мовленнєвого висловлення (Т. Ахутіна, Е. Данілавічюте, В. Ільяна, Р. Лалаєва, Р. Левіна, Л. Парамонова, І. Прищєпова, В. Тарасун, А. Ястребова та ін.). Неточності й помилки у сприйманні або передачі змісту й смислу повідомлення знижують результати засвоєння індивідом інформації або спілкування з оточуючими засобами писемного мовлення.

В учнів із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ), затримкою психічного розвитку (ЗПР) порушення писемного мовлення обумовлені доволі складним етіопатогенезом, тому в них нерідко сполучаються порушення читання й письма, наявність численних і різних за своєю природою помилок свідчить про змішані форми дислексії та дисграфії, а недоліки змістово-сміслової сторони писемного мовлення нерідко є ще більш вираженими (Е. Данілавічюте, В. Ільяна, Р. Лалаєва, О. Корнєв, Л. Парамонова, І. Прищєпова, М. Сиротюк, В. Тарасун, М. Шеремет та ін.).

Зазначена проблема потребує пошуку ефективних шляхів профілактики, усунення порушень писемного мовлення, цілеспрямованого розвитку в учнів із ЗНМ та ЗПР змістово-сміслової сторони процесів читання і письма.

**Аналіз актуальних досліджень.** У дітей із ЗНМ та ЗПР доволі високий ризик виникнення порушень писемного мовлення, що часто пов'язано з парціальною несформованістю в них цілої низки психічних функцій внаслідок резидуальної органічної патології ЦНС. У період дошкільного розвитку в таких дітей спостерігаються недоліки усного мовлення, прояви недорозвинення гностичних, мнестичних, мисленнєвих процесів, моторна незграбність (О. Корнєв, Р. Лалаєва, І. Мартиненко, І. Марченко, О. Мастюкова, Н. Пахомова, Н. Савінова, В. Тарасун, Т. Фотекова, М. Шеремет та ін.). У початковій школі у них нерідко виникають значні труднощі опанування навичками читання, письма, оволодіння знаннями з рідної мови, у багатьох дітей спостерігаються дислексія, дисграфія, дизорфографія. В учнів страждає і технічна, і змістово-сміслова сторони писемного мовлення (Е. Данілавічюте, В. Ільяна, О. Корнєв, Р. Лалаєва, Р. Левіна, Л. Парамонова, І. Прищєпова, В. Тарасун, М. Шеремет та ін.).

Як свідчать дослідження Т. Алтухової, Г. Бабіної, Н. Голуб, В. Ільяни, І. Карачєвцевої, Р. Лалаєвої, І. Прищєпової, О. Російської, М. Русєцької, В. Тарасун, А. Ястребової та ін., діти із ЗНМ та ЗПР часто не вміють правильно відтворити зміст прочитаного, виділити головну думку і структурні частини тексту, скласти його план.

Найскладнішим для молодших школярів із ЗНМ, ЗПР є опанування самостійним зв'язним писемним мовленням. У процесі розбудови учнями писемного висловлення звертає на себе увагу збіднілість їхнього словникового запасу, незадовільний рівень володіння граматичними засобами, порушення зв'язку між окремими реченнями, непослідовний і фрагментарний характер складеного тексту (Т. Ахутіна, О. Безрукова, Р. Лалаєва, І. Прищєпова, О. Російська, В. Тарасун, Г. Чиркіна та ін.).

Пошуку шляхів розвитку змістово-сміслової сторони процесів читання та письма, вихованню в молодших школярів із ЗНМ та ЗПР пізнавальної й комунікативної активності, інтересу до писемно-

мовленнєвої діяльності присвячені дослідження Т. Алтухової, Л. Бартенєвої, Н. Голуб, Е. Данілавічюте, В. Ільяни, І. Марченко, І. Прищепової, О. Російської, М. Русецької, В. Тарасун, Н. Чередніченко та ін.

**Метою статті** є визначення напрямів роботи з розвитку змістово-сміслової сторони читання та зв'язного писемного мовлення у молодших школярів із ЗНМ, ЗПР на логопедичних заняттях.

**Виклад основного матеріалу.** В організації писемного мовлення можна виділити рівні: сенсомоторний (використання системи фонем і графем), мовний (використання сукупності мовних засобів: фонологічних, лексичних, граматичних відповідно до загальноприйнятих мовних норм і правил), змістово-смісловий (вилучення або передача певного змісту (й смислу) при сприйманні або утворенні висловлення). Змістово-смісловий рівень є вищим, бо відображає ключову – змістову – складову пізнавальної й комунікативної діяльності індивіда (Б. Ананьєв, Т. Ахутіна, М. Жинкін, І. Зимня, О. О. Леонтєв, О. Лурія, Є. Соботович та ін.).

Аналізуючи характерні недоліки змістово-сміслової сторони процесу читання учнів із ЗНМ, ЗПР, відмітимо таке: діти часто поверхово сприймають зміст текстового матеріалу, повільно встановлюють часові, просторові, причинно-наслідкові та інші логічні зв'язки у пізнавальному або художньому тексті, не звертають увагу на ті суттєві деталі, що містять інформацію, яка допомагає глибше зрозуміти описані події, явища, влучно охарактеризувати героїв твору тощо. Учні утруднюються робити умовиводи, обґрунтовувати свої думки щодо характеристики подій, персонажів у прочитаному творі; наближаючись до кінця розповіді, не можуть спрогнозувати, яку розв'язку матиме описана ситуація.

Розвиток зв'язного мовлення пов'язаний із формуванням певних етапів породження мовленнєвого висловлення. Тут значну роль відіграють задум, внутрішнє програмування, граматичне структурування повідомлення. Найбільші труднощі дітей із ЗНМ та ЗПР пов'язані з використанням мовних засобів. Діти не завжди правильно розуміють і використовують слова, словосполучення або фрази, нерідко допускають помилки через погану диференціацію слів, схожих за лексичним значенням та граматичною будовою (наприклад, не уловлюють відтінків значення деяких слів з однаковим коренем, але різними префіксами чи суфіксами). Значні труднощі пов'язані з розбудовою речень, бо кожне з них має передавати певну закінчену думку. Через недостатність пізнавальної діяльності та труднощі у використанні лексико-граматичних засобів типовим недоліком зв'язного писемного мовлення учнів із ЗНМ і ЗПР стає, своєю чергою, порушення зв'язку речень між собою і логічної послідовності всього тексту. Треба відмітити й те, що саме у самостійному писемному мовленні в учнів найбільшою мірою

виражена невідповідність її мовним нормам, що виявляється у дисграфічних, орфографічних, а також і смислових помилках (Е. Данілавичюте, Р. Лалаєва, Р. Левіна, І. Марченко, Н. Нікашина, О. Російська, О. Слепович, В. Тарасун, В. Тищенко, Р. Тригер, Н. Чередніченко, Г. Чиркіна, М. Шеремет та ін).

Відповідно до діяльнійшої теорії засвоєння знань, що розроблена О. М. Леонтьєвим, П. Гальперінім, Н. Талізінною, знання, які підлягають засвоєнню, не можуть бути передані у готовому вигляді шляхом простого повідомлення або показу. Вони можуть бути засвоєні тільки в результаті опанування певною системою дій. Формування когнітивних, а потім і мовних структур спирається на практичні дії дитини, які поступово переводяться у внутрішній план, інтеріорізуються. Отже, практична діяльність опосередковано відображається у структурі мовленнєвої діяльності, у використанні дитиною мовної системи.

Зважаючи на труднощі дітей із ЗНМ, ЗПР, значна увага у логокорекційній роботі має приділятися формуванню змістово-смислової сторони писемно-мовленнєвої діяльності учнів (при читанні / продукуванні висловлення).

Щодо роботи з розвитку в учнів змістово-смислової сторони процесу читання, логопед може пропонувати учням такі види вправ: вставити в текст-діалог слова-звертання; виправити змістові помилки; знайти і підкреслити у тексті речення, що передає його основну думку; прочитавши окремі фрагменти тексту, розташувати їх у правильній змістовій послідовності; вибрати із запропонованих або самостійно придумати назву для прочитаного тексту; скласти кінцівку або зачин оповідання, казки і т.ін.

Робота з розвитку в учнів змістово-смислової сторони зв'язного писемного мовлення є тривалою, системною за характером, має охоплювати корекцію й розвиток лексико-граматичної сторони, бути орієнтованою на різні змістові одиниці, ключовою серед яких є текст.

Розглянемо таку роботу за напрямками:

I) Робота зі словом, групою слів: 1) відновлення звуко-буквеної або складової структури слова з опорою на належність його до певної лексико-семантичної групи; 2) актуалізація знань, уявлень із опорою на слова з певної теми; 3) визначення предмета за характерними діями, ознаками тощо.

II) Робота з реченням:

1) відновлення меж слів у реченні; 2) відновлення меж речень; 3) відновлення деформованого речення; 4) утворення цілого речення з відповідних за змістом частин; 5) визначення типу речення за метою висловлювання та інтонацією; 6) складання розповідних, питальних, спонукальних речень; 7) складання речень за опорними словами чи словосполученнями; 8) доповнення речення відповідними за змістом

словами; 9) складання речень за сюжетними малюнками та ін.

### III) Робота з текстом:

1. Опрацювання змістової сторони невеличкого за обсягом тексту при виконанні лексичного чи граматичного (фонемо-графічного або лінгвістичного) завдання.

2. Зіставлення схожих за змістом і невеличких за обсягом текстів для виявлення певних змістових і мовних закономірностей та особливостей поданого матеріалу.

3. Виразне читання діалогу.

4. Доповнення діалогу словами-звертаннями, репліками.

5. Опрацювання тексту зі складанням плану, пошуком і встановленням головної думки.

6. Цілеспрямований пошук і знаходження у тексті певної інформації.

7. Виділення комунікативних намірів, настанов, мети спілкування героїв (сутності їх взаємодії).

8. Відповіді на питання за змістом тексту, складання питань самими учнями за змістом прочитаного твору.

9. Відновлення деформованого тексту.

10. Відновлення за змістом пропущених у тексті слів (словосполучень).

11. Зіставлення близьких за тематикою текстів для залучення учнів до обговорення змісту твору, зіставлення сюжетних ліній, поведінки героїв тощо.

12. Переказ прочитаного тексту.

13. Добір заголовку до тексту.

14. Опрацювання різних видів тексту: розповіді, опису, міркування.

### IV) Вправлення учнів у самостійному складанні:

1) опису предметів, явищ; 2) розповіді; 3) тексту-міркування; із використанням: а) предметних малюнків; б) сюжетних малюнків; в) опорних слів; г) обраних за змістом речень; д) на основі інформації, накопиченої під час навчальної діяльності, спостережень.

Робота з текстом є ключовою при формуванні змістово-сміслової сторони читання і зв'язного писемного мовлення. Пропонуючи учням різноманітні тексти, ми маємо сформувані в них знання та уявлення про текст як мовну одиницю.

З цією метою за допомогою логопеда актуалізуються такі знання дітей про текст:

1) текстом вважається зв'язне висловлення за певною темою;

2) у тексті є основна (головна) думка;

3) текст – це закінчене висловлення;

4) речення в тексті мають бути логічно пов'язаними між собою;

5) до тексту можна дібрати заголовок;

б) правильно оформлений текст має зачин, головну частину, кінцівку (зачин – це така частина, яка розпочинає текст, налаштовуючи читача на те, про що йтиметься; у головній частині міститься основний зміст; кінцівка – це певний висновок, підсумок того, про що йшлося в тексті).

Самостійне складання тексту – важка робота для учнів із ЗНМ та ЗПР. Зважаючи на труднощі дітей, вона може здійснюватися з опорою на зразок, із чітким визначенням алгоритму і допомогою з боку логопеда. Так, наприклад, складанню розповіді про свою родину може передувати робота з текстом, у якому уявний персонаж розповідає про свою сім'ю. Працюючи з текстом-зразком, учень аналізує структуру тексту і послідовність його певних змістових частин, потім складає розповідь про свою родину за аналогією.

Приклад такої роботи наведено нижче (див. завдання А, Б).

Завдання А. 1) Прочитати розповідь Андрія про свою родину.

«Я хочу розповісти вам про себе та свою родину.

Мене звуть Андрій. Мені 8 років. Я школяр, навчаюся у 3-му класі.

У мене є молодша сестра Оленка. Їй 5 років. Вона ходить у дитячий садочок.

Про мене та Оленку піклуються наші батьки. Мого тата звати Ігор Борисович. Він працює лікарем. Маму звати Ірина Сергіївна. Вона працює касиром у магазині.

На вихідних ми ходимо в гості до бабусі Дарини та дідуся Василя. Вони пенсіонери. Бабуся пече смачні пироги. Дідусь читає нам казки.

Я дуже люблю своїх рідних: маму, тата, сестру, дідуся, бабусю».

2. Обговорення прочитаного тексту.

3. Виділення в тексті частин:

1) Зачин (у ньому вказується, про кого хоче розповісти Андрій).

2) Головна частина, яка містить: а) розповідь про себе; б) розповідь про сестру; в) розповідь про батьків; г) розповідь про бабусю та дідуся.

3) Кінцівка (підсумок: Андрій висловлює почуття до своїх рідних).

Завдання Б. 1. Усне складання розповіді про свою родину (до виконання цього завдання діти готуються заздалегідь: приносять фотокартки членів своєї родини, роблять малюнки, за дорученням логопеда розпитують своїх родичів про їхню професію тощо).

2. Робота над письмовим твором про свою родину.

1) Записати твір у чернетці.

2) виправити помилки, доопрацювати текст під керівництвом логопеда.

3) Переписати твір про свою родину у книжку-саморобку, зробити малюнки, вклеїти фотокартки.

При проведенні розглянутої роботи необхідно зважати на характерні для дітей із ЗНМ та ЗПР знижену розумову працездатність, недостатній рівень саморегуляції та самоконтролю. У той же час

позитивними факторами мають слугувати: вмотивованість учнів, їхнє бажання розповісти про своїх близьких, показати фотографії членів своєї родини. Розглянуті завдання можуть виконуватися дітьми на протязі двох послідовних занять, міру педагогічної допомоги кожному з учнів визначає логопед.

**Висновки і перспективи подальших розвідок.** Отже, розглянута робота з формування змістово-сислової сторони писемно-мовленнєвої діяльності є однією з найважливіших складових у системі логопедичного впливу на розвиток учнів із ЗНМ та ЗПР. Дуже важливо навчити дітей вдумливо сприймати й розуміти зміст прочитаних ними текстів. Особлива увага має приділятися навчанню молодших школярів із ЗНМ та ЗПР складанню усних і письмових розповідей, що потребує чіткого планування їхнього змісту й вибору відповідних мовних засобів. Проведення розглянутої роботи сприятиме розвитку в учнів комунікативної та пізнавальної функцій мовлення, активності, самостійності, творчого потенціалу.

Подальші розвідки у зазначеному проблемному полі мають сприяти удосконаленню методичного забезпечення логопедичної роботи з корекції та розвитку в молодших школярів писемного мовлення.

### 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. **Голуб Н. М.** Особливості процесу читання у дітей з тяжкими порушеннями мовлення /Н. М. Голуб //Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Зб. наук. праць. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2013. – № 24. – С.69 – 75.

### References

1. **Golub N. M.** Dydaktychnyy material z korektsiyi ta rozvytku pysemnoho movlennya uchniv molodshoho shkil'noho viku: navchal'no-metodychnyy posibnyk. – Ch.1. – Vyd. 1-e / N. M. Golub. – K. : Vydavnychyu Dim «Slovo», 2014. – 384 s. 2. **Golub N. M.** Osoblyvosti protsesu chytannya u ditey z tyazhkymy porushennyamy movlennya /N. M. Golub //Naukovyy chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova. Seriya 19. Korektsiyina pedahohika ta spetsial'na psykholohiya. Zb. nauk. prats'. – K.: NPU imeni M.P. Drahomanova, 2013. – № 24. – S.69 – 75.

Received 06.09.2017  
Reviewed 05.10.2017  
Accepted 16.11.2017



УДК: 373.2-056.264:37.016:81-028.31

Т.В.Гуйван, О.М.Опалюк  
Sedoy74@ukr.net

## ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ТА ЗАСВОЄННЯ РІДНОЇ МОВИ У ДОШКІЛЬНИКІВ ПРИ ПОРУШЕННІ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ

**Відомості про автора:** Гуйван Тетяна Валентинівна, магістрант кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна. Опалюк Олег Миколайович кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна. Email: Sedoy74@ukr.net.

**Authors:** Guivan Tetiana Valentynivna, Master's student, Department of Speech Therapy and Special Techniques, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine. Opaliuk Oleg Mykolaiovych, PhD in Pedagogy, Associate Professor, Department of Speech Therapy and Special Techniques, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine. E-mail: Sedoy74@ukr.net.

Гуйван Т.В., Опалюк О.М. **Особливості формування та засвоєння рідної мови у дошкільників при порушенні зв'язного мовлення.** У статті здійснено теоретичний аналіз наукових досліджень вітчизняних та зарубіжних дослідників щодо проблеми формування та засвоєння рідної мови у дошкільників при порушенні зв'язного мовлення, з'ясовано необхідність взаємозв'язку між різними сторонами роботи з розвитку мовлення, що не потребує особливих доведень, бо цей взаємозв'язок зумовлений взаємозв'язками між різними мовними одиницями, які існують у мові. Розглянуто вивчення мовних одиниць щодо засобів іншого, вищого рівня та три значення терміну "зв'язне мовлення" в методиці. Встановлено три лінії роботи з розвитку мовлення: робота над словом, робота над словосполученням і реченням, робота над зв'язним мовленням.

**Ключові слова:** мовленнєві ситуації, мовлення, мова, зв'язне мовлення, загальний недорозвиток зв'язного мовлення, діти дошкільного віку.

Гуйван Т.В., Опалюк О.М. **Особенности формирования и усвоения родного языка у детей при нарушении связной речи.** В статье осуществлен теоретический анализ научных исследований отечественных и зарубежных исследователей по проблеме

формирования и усвоения родного языка у детей при нарушении связной речи, выяснено необходимость взаимосвязи между различными сторонами работы по развитию речи, не требует особых доказательств, поскольку эта взаимосвязь обусловлена взаимосвязями между различными языковыми единицами, которые существуют в языке. Рассмотрены изучения языковых единиц по средствам другого, более высокого уровня и три значения термина "связную речь" в методике. Установлены три линии работы по развитию речи: работа над словом, работа над словосочетанием и предложением, работа над связной речью.

**Ключевые слова:** речевые ситуации, речь, язык, связную речь, общее недоразвитие связной речи, дети дошкольного возраста.

**Guivan T.V., Opalyuk O.M. Development and perception of native language in preschoolers with defects of coherent speech.** The article gives the theoretical analysis of native and foreign scientific researches concerning the problem of development and perception of native language in preschoolers with defects of coherent speech. The necessity of interrelation between different aspects of speech development is out of the question, for this type of relations reflects the links between different language units existing in the language. The article studies linguistic units with respect to their hierarchy and provides three methodological definitions of the term "coherent speech". It suggests three directions dealing with speech development: work with separate words, work with word combinations and sentences, and work with coherent speech.

According to the basic results of the research we can state that it's quite possible to overcome the general speech underdevelopment regarding the laws of normal children's speech development. The unity of formation of speech processes, thinking and cognitive activity, early recognition of general speech underdevelopment and its influence on general psychological development, considering the socially-conditioned results of speech deficit, individual approach to the rehabilitation of children with speech underdevelopment of different nature, the urgent prevention of potential deviations through the analysis of speech deficit structure, correlation of damaged and normal chains of speech activity, interconnected formation of phonological, phonetic, lexical and grammatical components of coherent speech, all this together form the constituents of a successful result. Thus, the main goal of the coherent speech development is to close children to the average norm of practical language use as a means of communication. The practical experience in correctional work with children with speech disorders proves that the crucial moment comes when a child faces the necessity to repeat words or their parts after adults. In case of speech disorders the children's vocabulary is rather small in relation to the subject vocabulary, but

it is often insufficient for their age what brings the demand to practically distinguish the relative and absolute vocabulary.

**Key words:** communicative situation, language, speech, coherent speech, general underdevelopment of coherent speech, children of preschool age.

**Постановка проблеми.** У сучасній методиці розвитку мовлення на заняттях мови висвітлюються завдання, зміст, методи і прийоми роботи над одиницями мови в плані формування мовленнєвих умінь і навичок, розглядаються теоретичні питання взаємозв'язку між різними аспектами роботи з розвитку мови. З урахуванням мовленнєвої ситуації, важливо будувати свої висловлювання в спілкуванні, тобто умов, в яких відбувається мовленнєве спілкування. Основні з таких умов — це адресат мовлення (до кого ми звертаємося), мета висловлювання (з якою метою говоримо чи пишемо) і місце спілкування (де воно відбувається). [2]

Таким чином, характер нашого мовлення повинен визначатися такими факторами: темою і основною думкою висловлювання; усною чи писемною формою мовлення; мовленнєвою ситуацією. Основою людського мислення є мова. Коли дитина оволодіває мовою, тоді розвиваються мислительські процеси та удосконалюються. З іншого боку, процес поступового оволодіння мовою є одним з основних показників фізичного розвитку дитини, а частково і фізичного розвитку дитини.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Т.О. Ладиженська підкреслює, що необхідність взаємозв'язку між різними сторонами роботи з розвитку мовлення не потребує особливих доведень, бо цей взаємозв'язок зумовлений взаємозв'язками між різними мовними одиницями, які існують у мові [2].

Автор розкриває шляхи реалізації такого взаємозв'язку. Перший шлях: вивчення мовних одиниць щодо засобів іншого, вищого рівня. Скажімо, в процесі аналізу лексичних, синтаксичних засобів ми використовуємо для вивчення слова, словосполучення і речення, а для вивчення речення - складне синтаксичне ціле. Другий шлях: розглядання мовних засобів стосовно тексту висловлювання. Цей підхід дає можливість розкрити роль синонімів, займенників, сполучників і т. ін. в організації тексту.

Отже, учні вивчають одиниці мови, їм показують їхні мовні можливості, функціонування цих одиниць у мовленні, далі організують практичне засвоєння цього матеріалу, тобто діти вчаться користуватися певними засобами в своєму мовленні, самостійно будувати висловлювання.

М.Р.Львов виокремлює три лінії роботи з розвитку мовлення: робота над словом, робота над словосполученням і реченням, робота над зв'язним мовленням. [2]

Усі ці три лінії взаємопов'язані, вони розвиваються паралельно; водночас вони підпорядковані одна одній: словникова робота дає матеріал для складання зв'язного висловлювання, робота над реченням допоможе побудувати це висловлювання в певній композиції. Саме в зв'язному мовленні зливаються всі мовленнєві вміння - словниковий запас, на рівні речення, за логікою і композицією тексту.

Т.О.Ладиженська розглядає три значення терміну “зв'язне мовлення” в методиці: 1) зв'язне мовлення — процес, діяльність того, хто говорить, пише; 2) продукт, результат цієї діяльності, висловлювання; 3) назва розділу роботи з розвитку мовлення [2].

Автор уточнює значення термінів “зв'язне мовлення”, висловлювання”, “текст”, які методисти вживають як синонімічні назви. І.Р.Гальперін підкреслює багатоаспектність поняття “текст” і виділяє в ньому провідні ознаки: “Текст — це твір мовнотворчого процесу, якому притаманні завершеність, об'єктивована у вигляді письмового документа, літературно обробленого відповідно до типу цього документа; твір, який складається з назви (заголовка) і низки особливих одиниць (надфразових єдностей), об'єднаних різними типами лексичного, граматичного, логічного, стилістичного зв'язку, який має певну цілеспрямованість і прагматичну установку” [4].

Т.О. Ладиженська розглядає зв'язне мовлення з погляду таких притаманних йому характеристик, як функції, види, форми (функціонально-сміслові, функціонально-стилістичні і композиційні). [2]

**Мета статті** проаналізувати особливості формування та засвоєння рідної мови у дошкільників при порушенні зв'язного мовлення.

**Виклад основного матеріалу.** Функції мовлення — це засіб спілкування з людьми і засіб пізнання світу. Далі в старшому віці розвивається мовлення, яке використовується для планування спільної діяльності як засіб прилучення до певної групи людей.

Форми мовлення — це усне і писемне мовлення. Як вважають психологи, до трьох років мовлення дітей переважно ситуативне натомість пізніше розвивається і контекстна форма мовлення. І дошкільному віці дитина здебільшого оволодіває розмовним стилем (усною формою літературної мови).

У школі учні оволодівають книжним стилем писемного мовлення, науковим стилем викладу з урахуванням обставин і призначення висловлювання.

Види мовлення — діалог і монолог. Спочатку дитина оволодіває діалогічним мовленням, згодом в її мовленні з'являються елементи монологічного мовлення.

Якщо розглядати типи текстів, композиційні форми, то слід зазначити, що в мовленні дітей з'являються елементи описування повідомлення і міркування, тому всі ці типи можуть зустрічатися і одному висловлюванню (скажімо, в розповіданні з власного досвіду).

М.Р.Львов дає таке визначення зв'язного мовлення: “Зв'язним мовленням є таке мовлення, яке організоване за законами логіки граматики й композиції, являє собою єдине ціле, має тему, виконує певну функцію (переважно комунікативну), йому притаманна відносна самостійність і завершеність, розчленовується на більш чи менш значущі структурні компоненти” [2].

Сучасна методика розвитку мови, зауважує М.Р. Львов, передбачає роботу над простими типами текстів: описуванням, повідомленням, міркуванням [2].

Розповідні тексти мають сюжет, у них є дійові особи, діалог між ними, це найдоступніший вид розповідання. В розповідь можуть входити й елементи описування (картини природи, стан погоди, зовнішність дійової особи).

В описуванні зображуються окремі предмети, явища, картини природи, вказуються їх ознаки, мовці можуть висловлювати своє ставлення до того, що описується.

Розгляньмо ці позиції стосовно дітей дошкільного віку. Насамперед розглянемо аспекти взаємозв'язку різних мовних завдань (словникової роботи, формування граматичної правильності мовлення, виховання звукової культури мовлення) з розвитку зв'язного мовлення і наступність цих завдань від молодшої до підготовчої до школи груп. Словникова робота, спрямована не лише на збагачення словника, а й на поглиблення розуміння значення слова, що сприяє тому, що діти при побудові зв'язного висловлювання починають добирати потрібні слова, створювати різноманітні сполучення слів, замінювати слова для уточнення сенсу висловлювання. Саме робота над змістовим боком слова розвиває такі властивості зв'язного мовлення, як правильність, точність, виразність. Не применшуючи значення роботи над збагаченням словника, ми водночас наголошуємо на важливості якісної роботи над словником для формування осмисленого оволодіння лексичними засобами в створенні самостійного висловлювання.

Отже, словникова робота сприяє формуванню вмінь вільно вибирати мовні засоби, які найбільш правильно сполучаються за змістом і точно відображають задум мовця.

Робота над граматичною формою слова і речення, тобто формування граматичної будови мовлення, також пов'язана з розвитком зв'язного мовлення і передусім з лексичною роботою. У процесі лексичних вправ на добір синонімів чи антонімів до заданого слова діти водночас виконують і граматичні вправи, правильно узгоджують іменники й прикметники в роді, числі й відмінку. Усвідомлення

правильних граматичних форм веде до правильного вживання цих форм у зв'язному висловлюванні.

Для організації тексту, створення самостійного висловлювання особливого значення набувають вправи з синтаксису. Оволодіння синтаксичною системою рідної мови має вирішальне значення для розвитку зв'язного мовлення.

Такі заняття, під час яких тісно переплітаються і граматичні, і лексичні завдання, справляють неабиякий вплив на побудову речень при складанні зв'язного тексту. Мовлення дітей стає образним, вони легко добирають найвлучніші слова і знаходять для них правильну граматичну форму.

Розвиток зв'язного мовлення невіддільний від усіх мовних завдань, зокрема й від звукової культури мовлення. Саме від звукового оформлення мови залежить емоційність і виразність висловлювання, а отже, й вплив на слухачів. Зв'язність викладу тексту залежить від таких елементів звукової культури мовлення, як чітка дикція, темп, гучність і правильність вимови, інтонаційна виразність. За відсутності цілеспрямованої роботи над інтонаційною виразністю, мовлення дітей характеризується монотонністю, а це веде до його нерозбірливості, таке висловлювання важко назвати зв'язним.

Правильно обраний темп, чітка дикція, вміння відмежувати одне речення від іншого допомагає зв'язному викладу тексту. Вправи на усвідомлення правильної інтонації (радості, суму, прохання, здивування) надалі справляють вплив на вміння виразно, точно, зв'язно передавати зміст висловлювання.

Отже при формуванні вмінь будувати зв'язне висловлювання ми маємо враховувати взаємодію різних факторів — фонетичних, лексико-семантичних, граматичних, кожний з яких має свої особливості і засоби організації.

Насичення простору дитини зразками мовної культури є основним джерелом збагачення її мовлення. Малюк не навчиться говорити, не наслідуючи дорослих. Ось кілька порад щодо цього:

1. Остерігайтесь уподібнення своєї мови до спрощено-спотвореного дитячого мовлення, уникайте шаблонів у формах висловлювання.

2. Створюйте й належно утримуйте найпершу бібліотеку малюка — нехай його власністю будуть добре ілюстровані великогабаритні книжки.

3. Враховуючи реальні можливості дитини, періодично намагайтеся спиратися на її досвід і підводити до порівнянь, аналогій, узагальнень, ототожнень, до встановлення взаємозв'язків між предметами. Щоб вона заговорила, треба зацікавити її, здивувати.

Дитина часто звертається до дорослого з різними проханнями, вимогами. Знаючи можливості її активного мовлення, не поспішайте

відразу виконувати бажане для неї, реагуючи лише на плач, крик, невербальні прояви. Короткими запитаннями спонукайте малюка у звуковий чи словесний спосіб означити своє прохання. Не поспішайте на допомогу, коли він опиняється перед невідомим, але водночас пильно стежте за його безпечною поведінкою. Дайте йому час самому ознайомитися з чимось незнаним, "упіймайте" його здивовано-запитальний погляд і лише тоді назвіть, поясніть "дивину".

На третьому році життя малюк уже здатний бути повноцінним співрозмовником. Він, спілкуючись зі своїм партнером, помічає і виправляє мовні помилки дорослих та однолітків. Як поліпшити цей процес? Створюйте насамперед розвивальне середовище, яке сприятиме безпроблемному засвоєнню рідної мови. Головним і незамінним елементом такого середовища є дорослий — партнер у спілкуванні, у спільній діяльності.

Коли ж у мовленні малюка має з'явитися перше слово? Терміни його появи мають великий діапазон. Не варто програмувати дитину на промовляння першого слова, фрази у чітко визначені вами чи порадиниками терміни. Тим паче не порівнюйте її власні успіхи з мовленнєвим розвитком іншого однолітка, а то й молодшого на кілька місяців. Не впадайте у розпач, якщо інша дитина балакучіша. Річ у тому, що вона таки справді інша.

Поява першого слова, словосполучення — індивідуальний, неповторний процес, а збагачення словника та оволодіння ним відбувається по-різному у різних дітей. Є приклади, коли малюк іще до року промовляє понад десять слів. А буває й таке: навіть на третьому році життя — жодного слова, і все це відбувається на тлі цілком нормального інтелектуального та психічного розвитку. Тож не варто зопалу встановлювати категоричний діагноз і не дозволяйте робити це стороннім "знавцям".

Поява перших слів у дітей з порушеннями розвитку зв'язного мовлення не має різкої відміни від норми у часовому вимірі. Але строки протягом яких діти продовжують користуватися окремими словами, не об'єднуючи їх в двослівне аморфне речення, дуже індивідуальні. Повна відсутність фразової мови може спостерігатися як і у віці 2-3 років, так і в 4-6 років. Незалежно від того, почала дитина вимовляти перші слова цілісно або тільки окремі їх частини, необхідно розрізняти „безмовних” дітей за рівнями розуміння чужої мови. В одних дітей рівень імпресивної мови включає в себе порівняно великий словниковий запас і тонке розуміння значень слів. Про таку дитину батьки зазвичай говорять, що „вона усе розуміє, але не говорить”.

Спираючись на такі положення, можна подолати загальний недорозвиток зв'язного мовлення: врахування закономірностей розвитку дитячого зв'язного мовлення в нормі; єдність формування мовних процесів, мислення і пізнавальної активності; розпізнавання ранніх

ознак загального недорозвитку зв'язного мовлення та його вплив на загальний психічний розвиток; врахування соціально-обумовлених наслідків дефіциту мовного спілкування; диференційований підхід в реабілітаційній роботі з дітьми, що мають загальний недорозвиток зв'язного мовлення різного походження; своєчасне попередження потенційно можливих відхилень на основі аналізу структури мовної недостатності, співвідношення дефектних і збережених ланок мовленнєвої діяльності; взаємопов'язане формування фонетико-фонематичних і лексико-граматичних компонентів зв'язного мовлення.

Головне завдання розвитку зв'язного мовлення полягає в тому, щоб наблизити дітей до рівня практичного володіння рідною мовою в нормі, навчитися користуватися мовою як засобом спілкування.

З досвіду корекційної роботи з дітьми, у яких порушений розвиток зв'язного мовлення, бачимо, що відповідальним моментом є той, коли у дитини з достатньо розвиненим розумінням мови з'являється потреба повторювати слова або їх частини за дорослими.

При порушеннях розвитку зв'язного мовлення словник дитини неймовірно маленький по відношенню до великого предметного словника, але цей словниковий запас завжди недостатній для календарного віку дітей, що дає змогу поставити запитання про введення в практику понять відносного (по відношенню) і абсолютного (по відношенню до віку) словникового запасу.

Вік, в який діти починають помічати "техніку" оформлення слів в речення, що пов'язано з процесами аналізу слів у мовній свідомості дитини, може бути самим різноманітним: і в 3, і в 5 років, та в більш пізній період.

Якщо при нормальному розвитку зв'язного мовлення якимось відтворена форма швидко "охоплює" ряди слів і дає велику кількість випадків утворених форм слів за аналогією, то при порушеннях розвитку зв'язного мовлення діти нездатні використовувати "підказуючий" зразок слів. А тому в граматичному оформленні одних і тих самих синтаксичних побудов є непередбачені коливання.

Перед тим, як навчитися користуватися мовою, діти з порушеннями розвитку зв'язного мовлення, повинні пройти підготовку, що виражається в розвитку пасивного мовного запасу, тобто розуміння мовлення.

**Висновки.** Отже, одною з необхідних умов подальшого мовного розвитку дитини є створення мотивації спілкування, формування прагнення розповісти про себе, своїх товаришів, про спостереження х життя сім'ї та дитячого садка. В процесі реабілітації рекомендується створювати такі ситуації, які б активізували потребу в мовленнєвих висловлюваннях, ставили дитину в такі психологічні умови, коли у неї виникає самостійне бажання висловлюватись, ділитись своїми враженнями. На думку Крутій К. А., при цьому необхідно створювати



сприятливе мовне оточення, гарний емоційний настрій. Іншими словами, в основі висловлювань дитини повинен лежати безпосередній мовний мотив. Корекційне навчання включає в себе роботу над словником, словосполученням та реченням. Вказані напрямки корекційної роботи тісно пов'язані між собою. Так, наприклад, уточнення і розширення словника здійснюється в ході роботи над реченнями.

Ефективність корекційних вправ залежить від того, наскільки будуть додержані наступні умови: систематичність проведення; розподіл їх в порядку зростаючої складності; підпорядкованість завдань обраній меті; чергування та варіативність вправ; виховання уваги до мовлення.

Проаналізувавши літературні джерела з проблемами дослідження, ми виявили, що для побудови програми соціальної реабілітації необхідно враховувати: ступінь прояву мовного дефекту, що дозволяє визначити рівень загального недорозвитку мовлення за такими параметрами: формування лексико-граматичних категорій; розвиток зв'язного мовлення; звукова культура мовлення; стан словника; періоди критичного розвитку мовленнєвої функції; причини загального недорозвитку зв'язного мовлення, що дають змогу визначити рівень складності порушення; закономірності психічного розвитку дітей дошкільного віку; процес формування та засвоєння рідної мови. Основне завдання розвитку зв'язного мовлення полягає в тому, щоб наблизити дітей до рівня практичного володіння рідною мовою нормі, тобто навчити користуватися мовою як засобом спілкування.

### Бібліографія

**1. Бєлова 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. **2. Логопедія** : підручник / за ред. М.К. Шеремет . – 2-ге вид. – К. : Слово, 2010. – 672 с. **3. Логопсихологія** : навч. посіб. / Конопляста С. Ю., Сак Т. В. ; за ред. Шеремет М.К. – К. : Знання, 2010. – 293 с. **4. Крутій К.Л.** Перспективно-календарне планування занять із навчанням мови і розвитку мовлення дітей дошкільного віку. – Запоріжжя: ТОВ «ЛППМ» ЛТД, 2005. – 192 с.

### References

**1. Belova O.B.** Investigation of aggression in younger students with phonetic underdevelopment of speech / Actual questions of correctional education (pedagogical sciences): a collection of scientific works / ed. V.M.Sinova, O.V.Gavrilova. - Kamyanets-Podilsky: PE "Medobory-2006", 2016. - Vip. 8.- P. 20-29. **2. Logopediya** : pidruchny`k / za red. M.K. Sheremet . – 2-ge vy`d. – K. : Slovo, 2010. – 672 s. **3.**

**Logopsy`xologiya** : navch. posib. / Konoplyasta S. Yu., Sak T. V. ; za red. Sheremet M.K. – K. : Znannya, 2010. – 293 s. **4. Kruty K. L.** Perspective-calendar planning of classes with language learning and speech development for preschool children. - Zaporozhye: LLC "LIPM" LTD., 2005. - 192 p.

Received 13.09.2017

Reviewed 04.10.2017

Accepted 10.11.2017

**373.3.091.21:616.89-008.435**

**Л.С. Журавльова**  
zuravlovalarisa@gmail.com

### **НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ СУТНІСНИХ ВІДМІННОСТЕЙ ПОНЯТТЯ “ДИСГРАФІЯ”**

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

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

**Журавльова Л.С. Науково-теоретичний аналіз сутнісних відмінностей поняття “дисграфія”.** У статті розглянуто проблему порушення письма як одного з видів писемного мовлення. Зазначено, що дисграфія є найбільш поширеною формою мовленнєвої патології в учнів молодших класів. Наголошено на тому, що сьогодні бракує єдиної термінології, яка використовується на позначення порушень письма й читання, а також чітко вироблених підходів до їхнього аналізу. З’ясовано, що в сучасній спеціальній літературі вітчизняні й російські вчені на позначення порушень письма використовують терміни: «дисграфія», «дизорфографія», «аграфія», «еволюційна дисграфія», «специфічні порушення письма». Схарактеризовано терміни «специфічні розлади навчання», дислексія («dyslexia»), що активно використовуються зарубіжними вченими. Підкреслено, що дослідники по-різному розуміють взаємозв’язок між порушеннями читання й письма. Деякі автори їх ототожнюють і вказують на причинно-наслідкову залежність між ними.

Наголошується на тому, що наявність дисграфії перешкоджає оволодінню дітьми писемним мовленням як особливою формою мовлення, своєрідним засобом спілкування й узагальнення досвіду, засвоєння якого пов'язано з якісними змінами інтелектуальної, емоційної, волевої та інших сфер особистості учнів.

**Ключові слова:** специфічні порушення письма, дисграфія, дислексія, специфічні розлади навчання.

**Журавлёва Л.С. Научно-теоретический анализ сущностных различий понятия “дисграфия”.** В статье рассмотрена проблема нарушения письма как одного из видов письменной речи. Указано, что дисграфия является наиболее распространенной формой речевой патологии у младших школьников. Отмечено, что сегодня не хватает единой терминологии, используемой для обозначения нарушений письма и чтения, а также четко выработанных подходов к их анализу. Установлено, что в современной специальной литературе отечественные и российские ученые для обозначения нарушений письма используют термины: «дисграфия», «дизорфография», «аграфия», «эволюционная дисграфия», «специфические нарушения письма». Охарактеризованы термины «специфические расстройства обучения», дислексия («dyslexia»), которые активно используются зарубежными учеными. Подчеркнуто, что исследователи по-разному понимают взаимосвязь между нарушениями чтения и письма. Некоторые авторы их отождествляют и указывают на причинно-следственную зависимость между ними. Подчеркнуто, что наличие дисграфии препятствует овладению детьми письменной речью как особой формы речи, своеобразным средством общения и обобщения опыта, усвоения которого связано с качественными изменениями интеллектуальной, эмоциональной, волевой и других сфер личности учащихся.

**Ключевые слова:** специфические нарушения письма, дисграфия, дислексия, специфические расстройства обучения.

**Zhuravlyova L. S. . Scientific and Theoretical Analysis of Essential Differences of the Concept of “Dysgraphia”.** The article deals with the problem of impairment of writing as one of the types of written speech. It is noted that dysgraphia is the most common form of speech pathology of junior pupils. It is emphasized that speech therapists, psychologists, neurophysiologists and neuropsychologists from different countries are investigating this problem, but today it remains one of the most complicated and urgent ones. It is pointed out that there is both no common terminology used to denote impairments of writing, reading and well-developed approaches to their analysis. It is found out that in modern special literature, the native and Russian scientists use the terms

“dysgraphia”, “misspelling”, “agraphia”, “evolutionary dysgraphia”, “impairments of writing” to denote impairments of writing. The terms “specific learning disorders”, dyslexia actively used by foreign scientists are considered. It is noted that researchers differently understand the relationship between reading and writing impairments. Some authors identify them and point to the cause-effect relationship between them. The concepts of “writing” and “dysgraphia” are described and specified. It is noted that there is still no common understanding of the concept of “dysgraphia”, which indicates the complexity of this impairment and the multidimensional nature of its being studied. It is emphasized that the presence of dysgraphia impedes the acquisition by children of written speech as a special form of speech, a unique means of communication and generalization of experience, the development of which is associated with the qualitative changes in intellectual, emotional, volitional and other spheres of the pupils’ personality.

**Key words:** specific impairment of writing, dysgraphia, dyslexia, specific learning disorders.

**Постановка проблеми.** Порушення письма – найбільш поширена форма мовленнєвої патології в учнів молодших класів. Цю проблему досліджують логопеди, психологи, нейрофізіологи й нейропсихологи різних країн понад сто років, але й сьогодні вона залишається однією з найскладніших і актуальних.

**Аналіз останніх досліджень.** У логопедичній і медичній літературі порушення письма позначається терміном «дисграфія». Зарубіжні дослідники, зазвичай, не застосовують для цього явища окремий термін. Здебільшого науковці (D. Johnson, H. Myklebust, 1967; L. Tarnopol, M. Tarnopol, 1981, M. Critchley, E. A. Critchley, 1978; A. Ellis, 1984; G. Pavlidis, 1990; P. Rosenberger, 1990; I. Smythe, 1997; M. Snowling, 1996 та ін.) на позначення розладу читання й письма використовують один загальний термін – «dyslexia».

Статистичні дані, що наводяться в дослідженнях, дуже часто різняться між собою. Так, зокрема за підрахунками російських учених, дисграфія виявляється в 6-7% дітей молодшого шкільного віку загальноосвітньої школи (О. Корнєв, 1997); у 10-12% учнів початкової школи (І. Садовникова, 1997); у 53% учнів других класів (Л. Парамонова). За даними вітчизняних дослідників, на дисграфію страждають 18% учнів 2-3-4 класів і 43% дітей 1-х класів з нествореними передумовами для навчання грамоти (Г. Блінова, 2010); від 3 до 15% (Т. Пічугіна, 2001). Дослідження Ю. Коломієць, О. Ніжинської (2012) доводить, що кількість дітей з дисграфією в молодших класах загальноосвітньої школи сягає 31,8%. Роботи зарубіжних авторів свідчать про те, що в країнах, які мають алфавітні системи письма (Бельгія, Великобританія, Греція, Фінляндія, США), спостерігається значне поширення цього розладу – від 5 до 15% (I. Smythc, 1997; M. Snowling, J. Stackhouse, 1996); 4-6% (Bernstein,

2013). На думку S. E. Shaywitz et. al., (1998), дислексія має важливі освітні наслідки й виявляється у 8-10% людей.

Проблема сутності дисграфії й сьогодні залишається недостатньо розкритою, попри комплексне вивчення її в різних аспектах: клінічному (Л. Бадалян, К. Єфремов, М. Заваденко, Д. Ісаєв, В. Ковальов, О. Корнєв, С. Ляпідевський, С. Мнухін, Г. Сухарева, Р. Ткачов, Л. Чутко), педагогічному (Н. Голуб, О. Гопіченко, Г. Каше, І. Лазарева, Р. Левіна, О. Логінова, Р. Лалаєва, Л. Парамонова, Т. Пічугіна, Л. Спірова, І. Садовникова, М. Хватцев, Н. Чередніченко та ін.), психофізіологічному (М. Безруких, О. Крещенко, Л. Соколова, О. Токарева), нейрофізіологічному (Р. Мачинська, І. Лукашевич, М. Фішман), психогенетичному (N. Bakwin, B. Boets, H. Op de Beeck, J. Gillger, S. Decher, J. DeFries, D Fulker, M. LaBuda, M. Vandermosten, S. Scott, C. Gillebert, D. Mantini, P. Ghesquière, H. Bakwin, M. Burns, H. Gordon, J. Gabrielli, M. Roundinesco), психолого-педагогічному (В. Бугіотопулу, О. Величенкова, А. Вільшанська, Н. Разживіна, А. Тараканова), психолінгвістичному (Е. Данілавічюте, Р. Лалаєва, Е. Соботович, В. Тарасун), нейропсихологічному (Т. Ахутіна, Т. Візель, О. Лурія, Л. Цветкова). При цьому стосовно численних питань, пов'язаних з порушенням письма, висловлюються неоднозначні, часом суперечливі погляди.

Багато науковців (О. Іншакова, 1995, 2001; О. Корнєв, 1995, 2003; Г. Чиркіна, 2004) наголошують на тому, що сьогодні бракує єдиної термінології, яка використовується на позначення порушень письма й читання, а також чітко вироблених підходів до їхнього аналізу.

**Виклад основного матеріалу.** У сучасній спеціальній літературі вітчизняні й російські вчені на позначення порушень письма використовують такі терміни: «дисграфія», «дизорфографія», «аграфія», «еволюційна дисграфія», «специфічні порушення письма» (О. Гопіченко, 1979; Е. Данілавічюте, 1997; Р. Лалаєва, 1983; І. Марченко, Т. Кобилякова, 2009; Т. Філічева, Н. Чевелєва, Г. Чиркіна, 1993; І. Садовникова, 1995; Н. Чередніченко, 2012, 2015 та ін.).

Більшість авторів використовує терміни «дисграфія» й «специфічне порушення письма» як тотожні (Т. Ахутіна, Е. Золотарьова, 1998; О. Гопіченко, 1979; І. Колповська, 1970; Р. Лалаєва, 1989; О. Логінова, 1990; В. Орфінська, 1970).

Наявність специфічних помилок у письмі – основна діагностична ознака дисграфії. Проте більшість англійських авторів не поділяють такий погляд і зараховують до дисграфії практично будь-які порушення письма.

У центрі уваги досліджень дисграфії в психологічному й педагогічному аспектах – порушення процесу навчання письма й читання, що з часом отримали назву «специфічні розлади навчання». В англійській науковій літературі термін «специфічні розлади навчання» часто використовується, коли йдеться про проблеми навчання.

У міжнародній класифікації хвороб (ICD-10) дисграфію не виділяють

окремим пунктом у рубриці [4, с. 248]: ця мовленнєва патологія розглядається як специфічні розлади розвитку шкільних навичок F81. Відповідно до цієї класифікації, встановлювати діагноз «специфічний розлад письма» можна за наявності таких ознак:

- Показник правильності письма, читання й / або розуміння прочитаного на дві стандартні помилки нижчий від рівня, що відповідає віку й загальному інтелектуальному розвитку дитини (при цьому навички письма й коефіцієнт розумового розвитку визначаються за допомогою індивідуально призначеного тесту, що стандартизовано враховує культуральні умови й систему освіти).

- Порушення, наведені в критерії 1, істотно перешкоджають навчанню або повсякденній життєдіяльності, де потрібні навички читання.

- Цей розлад – непрямий наслідок вади зору чи слуху або неврологічного розладу.

- Шкільний досвід відповідає середньому очікуваному рівню, якщо не спостерігається неадекватність, яка впадає в очі під час засвоєння матеріалу.

- Найбільш часто використовуваний критерій виключення – «коефіцієнт інтелектуального розвитку» (KI), за даними стандартизованого, індивідуально призначеного тесту, нижчий від сімдесяти.

Отже, дисграфія в категоріальному аспекті є складником поняття «специфічні розлади навчання».

В. Матанова (2001) розглядає термін «специфічні розлади навчання» як зонтичний, що поєднує декілька симптомів і проявів. На її думку, «дислексія – це загальна категорія специфічних розладів навчання, що належать до здібностей у семи конкретних сферах функціонування: імпресивне мовлення, експресивне мовлення, основні навички читання, розуміння читання, базові навички письма, розуміння того, що написано, основні математичні навички й математичне мислення» [11].

Специфічними ці розлади названі через необхідність підкреслити той факт, що вони не пов'язані з порушенням інтелектуального розвитку або грубими дефектами аналізаторів, мають власний патологічний механізм і характеризуються кількома загальними позиціями:

- наявність ознак церебральної дисфункції;
- дисгармонія дозрівання окремих когнітивних функцій;
- стійкі труднощі в набутті деяких шкільних і соціально значущих навичок (читання, письмо, математика, мовні й мовленнєві навички тощо);
- наявність дисоціації між потенційними пізнавальними здібностями й реальними шкільними досягненнями.

У ряді країн (США, Англія) порушення письма розглядаються як розлади, супутні дислексії. Використовуючи термін дислексія («dyslexia»), науковці

розуміють під ним труднощі оволодіння знаковою діяльністю, насамперед читанням і письмом (D. Bakker, 1990; A. Ellis, 1984; P. Rosenberger, 1990; P. Seymour, 1990; J. Kaluger, C. Kolson, 1978; D. Roeltgen, D. Tucker, 1988). Так, на думку P. Pumfrey, R. Reason (1991), за такої мовленнєвої патології порушується здатність до імпресивного та експресивного мовлення, включаючи системи алфавіту, цифр і музичних знаків [10]. Симптоми можуть виявлятися у вигляді ізольованого або комплексного порушення читання, письма, орфографії, писемного мовлення, рахунку й нотного письма (John Everatt, 1997).

У працях німецьких дослідників на позначення труднощів читання, письма й математики вживається термін «Lese-Rechtschreibschwache» (H. Amorosa, D. Berwanger, P. Küspert, G. Mannhaupt, M. Noterdaeme, W. Schneider, G. Schulte-Körne, W. von Suchodoletz, K. Zimdars und S. Zink Für die Neuauflage, 2006).

Французькі науковці помилки в буквеному позначенні звукового складу слова на письмі й орфографічні помилки трактують як «Dysorthographie», «D'orthographie» (S. Borel-Maisonny, 1970; Sylvianne Valdois, 1996; C. Fishe, M.-C. Dufour-Beaudin, 2008, Estienne Françoise, 2006; Gaignard Anne-Marie, 2012; Rey Véronique, Sabater Carine, 2008; Marine Dietrich, 2016).

В окремих роботах (T. Ingram, J. Reid, 1968) дислексія й дисграфія розглядаються не як самостійні мовленнєві порушення, а як компоненти загального синдрому вродженої афазії.

Дослідження вчених (В. Ковшиков, 1970; Ю. Дем'янов, 1976; A. Valtin et. al., 1981) свідчать, що дисграфія трапляється частіше від дислексії, яка, зазвичай, супроводжується труднощами письма. Водночас, не завжди труднощі письма супроводжує дислексія (A. Valtin, 1997). У деяких дослідженнях наводяться погляди, протилежні висловленим. Так, зокрема Z. Matejcek (1987), W. Gaddes (1980), проблему труднощів письма розглядають як таку, що супроводжує труднощі читання. Z. Matejcek (1972), наприклад, наводить випадки «чистої» дислексії, за якої не спостерігались труднощі письма.

Науковці припускають, що причини й механізми цих двох порушень можуть бути почасти й однаковими, і різними (U. Frith, 1985; O. Корнєв, 1997). Ці припущення підтверджуються дослідженнями М. Безруких (1998, 2000), яка доводить, що несформованість пізнавальних функцій (організація діяльності, мовлення, моторики, зорового й зорово-просторового сприйняття, зорово-моторної й слухо-моторної координації) або дефіцит їхнього розвитку зумовлюють комплексні специфічні труднощі письма та читання. Разом з тим, неспецифічні труднощі, пов'язані з прискоренням темпу навчання, високим рівнем втомлюваності, спостерігаються й під час письма, і під час читання.

Отже, дослідники по-різному розуміють взаємозв'язок між цими двома порушеннями. Деякі автори їх отожднюють і вказують на причинно-наслідкову залежність між ними. Французькі науковці серед первинних труднощів називають «дизортографію», вважаючи її більш глибоким

розладом, порівняно з «дислексією», яка розглядається як більш легке, вторинне порушення (J. Roudinesco, 1950; S. Borel-Maisoimy, 1970). На думку чеських фахівців, порушення письма є вторинними, такими, що супроводжують порушення читання (Z. Matejcek, J. Sturma 1986; Z. Matejcek, Z. Zlab, 1974). Науковці Z. Matajcek, Z. Zlab (1974) використовують термін «дисграфія» як один з варіантів дислексії. Як рівнозначні використовуються також терміни «специфічні порушення читання» (G. Kaluger, C. J. Kolson, 1978) і «дислексія розвитку» (M. Critchley, 1970).

На думку N. K. H. Chia (1995), окремі положення визначення поняття «дислексія» розкриті недостатньо повно: бракує чіткості в описі дислексії й у відношеннях між письмом, читанням і мовними (лінгвістичними) здібностями; наявна плутанина в синонімах: «специфічні труднощі читання», «вроджена дислексія», «дислексія розвитку» тощо [12].

Отже, у зарубіжній науковій літературі немає загальноприйнятого визначення дислексії; деякі фахівці розуміють під нею дуже складний розлад, що позначається не тільки на читанні, а охоплює широкий спектр проблем, з якими людині доведеться стикатися все своє життя (M. Snowling, 2001; Tübele, Sarmīte, 2008).

Так, M. Snowling (2001) розглядає дислексію як пожиттєву складність, характер якої змінюється з плином часу (що пов'язано з дозріванням і розвитком), причому в процесі розвитку ознаки дислексії змінюються й часто специфічні дефіцити компенсуються надалі.

Дислексія розвитку зарубіжними вченими визначається як певні мовні порушення конституційного походження, що характеризуються труднощами розшифровування окремого слова, зумовленими недостатніми здібностями фонологічної обробки (S. Orton, 1995, U. Frith, 1985). У цьому визначенні закріплюється й підкреслюється, на думку багатьох зарубіжних дослідників, дефіцит дислексії – фонологічний (E. Vellutino, 1979; L. Bradley, P. Bryant, 1983; M. J Snowling, 1987; K. Stanovich, 1988; D. Shankweiler et. al, 1995). На думку U. Frith (1985), класичною дислексією розвитку є такі порушення, коли діти не в змозі писати відповідно до правил граматики, їм складно записати слово на слух, вони вигадують «власні» правила. Автор зазначає, що для опису специфічних труднощів письма й читання термін «дислексія розвитку» є найкращим, оскільки саме це визначення не стосується дислексії, причиною якої є органічні ураження мозку [13].

На неврологічній основі дисграфії наголошує M. Rawson (1995) й вказує на те, що це порушення часто має спадковий характер, різний ступінь прояву й виявляється в порушеннях розуміння мовлення, використання мовних засобів у мовленні, включаючи фонологічні процеси, письмо, читання, орфографію, каліграфію, а також може сполучатися з дискалькулією. Дислексія не є результатом браку мотивації, сенсорних порушень і неадекватних умов навчання, проте може поєднуватись з ними. За визначенням Міжнародної асоціації дислексії (International Dyslexia Association IDA), «dyslexia» – це «специфічний, нейробіологічний



за походженням розлад, що характеризується труднощами точного і/або швидкого розпізнавання слів і нездатністю до орфографії й декодування [8]. Ці труднощі, зазвичай, виникають через дефіцит фонологічного складника мови...Вторинні наслідки можуть стосуватися проблем, пов'язаних з розумінням читання й зменшенням досвіду читання, що перешкоджатиме збільшенню обсягу лексики й базових знань» (ухвалено радою директорів IDA, 12 листопада 2002 року). Це визначення використовується також Національним інститутом здоров'я дітей і розвитку людини (NICHD).

Поняття «dyslexia» як неврологічного стану, що має органічне походження й виявляється впродовж життя, розглядає Британська асоціація дислексії (British Dyslexia Association). У 2009 році сер Джим Роуз у своїй доповіді «Визначення й навчання дітей і молоді з проблемами дислексії та грамотності» запропонував визначення дислексії, яке з деякими поправками ухвалило правління Британської асоціації дислексії (BDA): «Дислексія – це труднощі навчання, що насамперед впливають на навички, пов'язані з точним і швидким читанням і написанням слів. Характерними особливостями дислексії є труднощі фонологічної обробки, швидкості словесної обробки й короткотермінової пам'яті. Дислексія може спостерігатися в усьому діапазоні інтелектуальних здібностей. Її найкраще розглядати як континуум, а не як окрему категорію. Труднощі, що супроводжують її, можуть спостерігатися в мовних аспектах, руховій координації, розумових операціях, увазі, організації, послідовності, але, як такі, вони не є маркерами дислексії...» [9]. Серед додаткових характеристик BDA називає труднощі візуальної та слухової обробки, яких можуть зазнавати деякі люди з дислексією, і вказує на те, що в людей з такою мовленнєвою патологією може бути комбінація здібностей і труднощів, що впливають на процес навчання. Дислексія може виникати попри нормальні інтелектуальні здібності й навчання, вона конституційна за походженням і не залежить від соціально-економічного або мовного тла. Одні учні мають дуже добре розвинені творчі навички і/або навички міжособистісного спілкування, інші – сильні усні навички. Деякі не мають видатних природних здібностей (Dr. Lindsay Peer, 2006).

Отже, дефініції «дислексії» нечіткі. Немає єдиної думки щодо її причин і механізмів.

У вітчизняній логопедії на позначення стійких специфічних труднощів читання використовується термін «дислексія», а на позначення специфічних порушень письма – «дисграфія» [3, с. 507, 547].

У сучасній психолого-педагогічній літературі порушення письма у дітей позначають термінами «дисграфія» й «дизорфографія» (О. Величенкова, 2002; О. Корнєв, 1996, 1986; Р. Лалаєва, 1983, 1989; Р. Левіна, 1961; С. Ляпідевський, 1953; Н. Нікашина, 1959; І. Садовникова, 1997; Л. Спірова, А. Ястребова, 1988; В. Тарасун, 2007; О. Токарева, 1971; Л. Цветкова, 2000). Як зауважують дослідники (О. Величенкова, 2003;

В. Тарасун, 2007; Н. Чередніченко, 2012) головним критерієм розмежування дисграфії та дизорфографії є ті принципи письма, які при цьому порушуються. Дизорфографія пов'язана з порушенням реалізації морфологічного й традиційного принципів письма й виявляється в численних орфографічних помилках, а за дисграфії порушується написання відповідно до фонетичного принципу письма, що зумовлює значну кількість помилок [7, с. 96].

Зміст терміна «дисграфія» розглядається в різних аспектах. Так, зокрема, Р. Лалаєва розуміє під дисграфією часткове порушення процесу письма, що виявляється в стійких і частих специфічних помилках. Причину появи їх дослідниця вбачає в несформованості вищих психічних функцій, задіяних у процесі письма [2].

На думку І. Садовникової, дисграфія являє собою частковий розлад письма (у молодших школярів – труднощі оволодіння писемним мовленням). Дослідниця також пропонує вважати головним симптомом дисграфії наявність стійких специфічних помилок [5].

О. Корнєв уточнює визначення дисграфії [1], розглядаючи її як стійку неспроможність набути навичок письма за правилами графіки (тобто керуючись фонетичним принципом письма), навіть попри достатній рівень інтелектуального й мовленнєвого розвитку й відсутність грубих порушень зору та слуху.

Отже, головним критерієм діагностування дисграфії вчені (О. Іншакова, 1995; Р. Лалаєва 1998, 2003; І. Садовникова, 1997; Н. Чередніченко, 2012, 2015) визнають наявність у письмових роботах школяра великої кількості стійких специфічних помилок, наголошуючи при цьому, що виникнення їх не пов'язано ані зі зниженням рівня інтелектуального розвитку, ані з явними порушеннями слуху та зору, ані з нерегулярністю шкільного навчання.

А. Сиротюк звертає увагу на неврологічний стан органічного походження й визначає дисграфію як часткове порушення навичок письма внаслідок вогнищевого ураження, недорозвинення або дисфункції кори головного мозку [6].

Порушення формування письма перешкоджають успішному навчанню, ефективності шкільної адаптації, часто призводять до вторинних психічних нашкодувань, відхилень у формуванні особистості дитини. Специфічний розлад письма (дисграфія) зумовлює й труднощі оволодіння орфографією, особливо під час засвоєння складних орфографічних правил (О. Азова, 2006; Л. Бартенєва, 2000; О. Гриненко, 2014; Р. Лалаєва, 2003; 2004; І. Прищєпова, 2006; Н. Чередніченко, 2016).

**Висновки.** Отже, на підставі аналізу спеціальної наукової літератури доходимо висновку: єдиного розуміння поняття «дисграфія» й дотепер немає, що свідчить про складність цього розладу й багатоаспектність його дослідження. Особливий інтерес до вивчення дисграфії зумовлений також тим, що вона є специфічним розладом мовленнєвої діяльності у дітей і водночас порушенням засвоєння функціонування однієї з найважливіших шкільних навичок – письма. Наявність дисграфії перешкоджає оволодінню дітьми писемним мовленням як особливою

формою мовлення, своєрідним засобом спілкування й узагальнення досвіду, засвоєння якого пов'язано з якісними змінами інтелектуальної, емоційної, вольової та інших сфер особистості учнів.

### Бібліографія

- 1. Корнев А. Н.** Нарушения чтения и письма у детей: учебно-методическое пособие/ А.Н. Корнев. — СПб. : ИД «МиМ», 1997. — 286 с.
- 2. 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. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. — 303 с.
- 3. Логопедія: підручник** / за ред. М. К. Шеремет. — [3-є вид., перероб. і доп.]. — К. : ВД «Слово», 2013. — 672 с. (С. 507, 547).
- 4. Международная классификация болезней (10-й пересмотр).** Классификация психических и поведенческих расстройств. Клинические описания и указания по диагностике ( МКБ – 10/ICD – 10) / пер. на рус. язык; под ред. Ю. Л. Нуллера, С. Ю. Циркина. — К. : Факт, 1999. — 272 с.
- 5. Садовникова И. Н.** Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников / И. Н. Садовникова. — М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. — 256 с.
- 6. Сиротюк А. Л.** Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения / А. Л. Сиротюк. — М. : ТЦ Сфера, 2003. — 288 с.
- 7. Чередніченко Н. В.** Типи та механізми дисграфічних помилок у писемному мовленні молодших школярів / Н. В. Чередніченко // Логопедія : Науково-методичний журнал. — 2012. — № 2. — С. 94—102.
- 8. Adopted by the IDA Board of Directors** [Електронний ресурс]. — 2002. — Nov. 12. — Режим доступу : <https://eida.org/definition-of-dyslexia/> on 10 October, 2015.
- 9. British Dyslexia Association** [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.bdadyslexia.org.uk/>.
- 10. Pumphrey P.** Specific learning difficulties (dyslexia) / P. D. Pumphrey and R. Reason. — Windsor : NFER-Nelson, 1991. — 338 p.
- 11. Matanova V.** Dyslexia / V. Matanova. — Sofia : SOFI-R, 2001. — P. 8.
- 12. Chia N. K. H.** Words without meaning / N. K. H. Chia // Montessori Education: The International Montessori Journal. — 1995. — № 7. — P. 18—19.
- 13. Frith U.** Beneath the surface of developmental dyslexia // Patterson K. E., Marshall J. C., Clothart M. (Eds). Surface Dyslexia. — London : Routledge & Kegan Paul, 1985. — P. 301—430.

### References

- 1. Kornev A. N.** Narusheniya chteniya y pys'ma u detey: uchebno-metodycheskoe posobyе. — SPb. : YD «MyM», 1997. — 286 s.
- 2. Lalaeva R. Y.** Narusheniya rechy y ykh korrektsyya u detey s zaderzhkoy psykhycheskoho razvytyya: uchebnoe posobyе dlya studentov vysshyykh uchebnykh zavedenyy / R. Y. Lalaeva, N. V. Serebryakova, S. V. Zoryna. — M. : Humanytar. yzd. tsentr VLADOS, 2004. — 303 s.
- 3. Lohopediya: pidruchnyk** / za red. M. K. Sheremet. — [3-ye vyd., pererob. i dop.]. — K. : VD «Slovo», 2013. — 672 s. (S. 507, 547).

- 4. Mezhdunarodnaja** klassifikacija boleznj (10-j peresmotr). Klassifikacija psihicheskij i povedencheskij rasstrojstv. Klinicheskie opisanija i ukazanija po diagnostike ( MKB – 10/ICD – 10) / Perevod na rus. jazyk pod red. Ju.L. Nullera, S.Ju. Cirkina. – K. : Vid-ctvo «Fakt», 1999. – 272 s. **5. Sadovnykova Y. N.** Narushenyya pys'mennoy rechy u ykh preodolenye u mladshykh shkol'nykov / Y. N. Sadovnykova. — M. : Humanyt. yzd. tsentr VLADOS, 1997. — 256 s.
- 6. Syrotyuk A. L.** Neyropsykhologicheskoe y psykhofyziologicheskoe soprovozhdenye obuchenyya / A. L. Syrotyuk. — M. : TTs Sfera, 2003. — 288 s.
- 7. Cherednichenko N. V.** Typy ta mekhanizmy dys·hrafichnykh pomylok u pysemnomu movlenni molodshykh shkolnyariv / N. V. Cherednichenko // Lohopediya : Naukovo-metodychnyy zhurnal. — 2012. — № 2. — S. 94—102.
- 8. Adopted by the IDA Board of Directors, Nov. 12, 2002.** Retrieved from <https://eida.org/definition-of-dyslexia/> on 10 October, 2015. **9. British Dyslexia Association** [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.bdadyslexia.org.uk/>. **10. Pumphrey P.** Specific learning difficulties (dyslexia) /P. D. Pumphrey and R. Reason // Windsor: NFER-Nelson. – 1991. – 338 p. **11. Matanova V.** Dyslexia. / V. Matanova // Sofia, SOFI-R, 2001. (in Bulgarian) P. 8. **12. Chia N.K.H.** Words without meaning. / N.K.H. Chia //Montessori Education: The International Montessori Journal. – 1995. – 7, P.18-19. **13. Frith U.** Beneath the surface of developmental dyslexia/ In: Patterson K.E., Marshall J.C., Clothart M. (Eds). Surface Dyslexia.-London: Routledge & Kegan Paul, 1985. – P.301-430.

Received 19.09.2017

Reviewed 12.10.2017

Accepted 23.11.2017

УДК 376.3:616.89

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

## ДІАГНОСТИКА МОТОРНОЇ АЛАЛІЇ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

**Відомості про 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:** Kateryna Oleksandrivna Zelinska-Liubchenko, 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

**Зелінська-Любченко К.О. Діагностика моторної алалії: зарубіжний досвід.** У ході викладу матеріалів статті, спираючись на зарубіжний досвід, висвітлено проблему діагностики моторної алалії. У статті зазначено, що питання про диференціацію моторної алалії за специфічними порушеннями мовлення є досить складним. Аналіз наукових джерел свідчить, що й на сьогоднішній день жоден тест або поведінкова характеристика не були підтверджені для диференціальної діагностики моторної алалії. У статті висвітлено специфічні загальноприйняті характеристики моторної алалії, які можна розділити на шість основних областей: неспецифічні моторні порушення, виробництво мовлення, просодика, сприймання мовлення, вимова та грамотність. У кожному з цих компонентів робиться посилання на основні недоліки синхронізації, програмування і сенсомоторної координації. Однак через відсутність остаточного діагностичного маркера моторної алалії висновки досліджень обмежені питаннями відбору та об'єднання учасників дослідження. Отже, однозначних результатів виникнення та проявів цього мовленнєвого порушення на сьогодні немає.

**Ключові слова:** моторна алалія, диференціальна діагностика, порушення мовлення, клінічні дослідження, зарубіжний досвід.

**Зелинская-Любченко Е.А. Диагностика моторной алалии: зарубежный опыт.** В ходе изложения материалов статьи, опираясь на зарубежный опыт, освещена проблема диагностики моторной алалии. В статье указано, что вопрос о дифференциации моторной алалии по специфическим нарушениям речи является достаточно сложным. Анализ научных источников свидетельствует, что на сегодняшний день ни один тест или поведенческая характеристика не были подтверждены для дифференциальной диагностики этого речевого нарушения. В ходе изложения материалов статьи освещены специфические характеристики моторной алалии, которые можно разделить на шесть основных областей: неспецифические моторные нарушения, производство речи, просодика, восприятия речи, произношение и грамотность. В каждом из этих компонентов делается ссылка на основные недостатки синхронизации, программирования и сенсомоторной координации. Однако из-за отсутствия окончательного диагностического маркера моторной алалии выводы исследований ограничены вопросами отбора и объединения участников исследования. По-этому сегодня однозначных результатов проявлений моторной алалии нет.

**Ключевые слова:** моторная алалия, дифференциальная диагностика, нарушение речи, клинические исследования, зарубежный опыт.

**Zelinska-Liubchenko K.O. Motor alalia diagnosis: foreign experience.** The problem of diagnosing motor alalia is based on the foreign experience during the presentation of the article materials. Scientific sources analysis shows that nowadays there is no test or behavioral characteristic that confirm the differential diagnosis of motor alalia. The issue of motor alalia differentiation with the specific speech disorders is quite complicated that is pointed out in the article. It is determined that the diagnostic task consists of differentiating motor alalia from delay in speech development, dysarthria and other speech disorders.

The specific characteristics of motor alalia, which can be divided into six main areas: nonspecific motor disorders, speech production, prosody, speech perception, pronunciation and literacy are highlighted during the presentation of the materials in the article. The reference to the main disadvantages in synchronization, programming, and sensorimotor coordination in each of these components is made. However, due to the absence of the final diagnostic motor alalia marker, the research findings are limited with the study participants' selection and association.

Besides it is difficult to conduct large-scale studies of children with etiologically undifferentiated speech disorders, hoping to identify characteristics unique to motor alalia due to the assumed low prevalence of motor alalia. Moreover, there is much evidence that the motor alalia signs are not only different with children that have got this speech disorder, but also may vary with the children growth.

In general, the literature remains unconvincing about whether there are differences in the speech profiles of children with motor alalia compared to children with other speech disorders. So, relying on the analysis of foreign studies on the motor alalia diagnosis, it should be noted that there are no unambiguous results of occurrence and manifestations of this speech disorder.

**Key words:** motor alalia, differential diagnosis, speech disorder, clinical studies, foreign experience.

**Постановка проблеми.** Діагностика моторної алалії є досить актуальною проблемою як в Україні, так і за її межами. У закордонних наукових джерелах наголошується на тому, що дослідження моторної алалії повинні забезпечити розуміння відповідних нейронних субстратів і визначити корисні ранні діагностичні біомаркери. Проте, навіть коли така інформація стане доступною, логопедам як і раніше необхідно буде використовувати вже відомі методи дослідження (стандартизовані тести, неформальні оцінки, батьківські спостереження, звіти інших фахівців), щоб виокремити індивідуальні особливості, необхідні для диференціації дітей, у яких є підозра на моторну алалію від дітей із іншими типами порушень мовлення.

**Аналіз наукових джерел** свідчить, що й на сьогоднішній день жоден тест або поведінкова характеристика не були підтверджені для

диференціальної діагностики моторної алалії (тобто немає необхідних і достатніх маркерів). Діагностична задача полягає в диференціації моторної алалії від затримки мовленнєвого розвитку, дизартрії й інших порушень мовлення.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Значний внесок у вивчення моторної алалії закордоном внесли D. M. Aram, N. W. Bankson, J. E. Bernthal, T. F. Campbell, B. Davis, B. L. Ekelman, S. G. Fletcher, L. A. Freebairn, F. Gabreëls, J. R. Green, P. K. Hall, A. J. Hansen, L. S. Jordan, F. W. Kraaimaat, B. A. Lewis, B. Maassen, S. Macaluso-Haynes, P. McCabe, S. McLeod, L. Nijland, D. A. Robin, J. B. Rosenthal, R. Schreuder, L. D. Shriberg, S. van der Meulen, S. L. Velleman та інші. Цікавими для нас є погляди зазначених науковців на критерії діагностики моторної алалії.

**Мета статті** – на основі аналізу зарубіжних наукових літературних джерел висвітлити питання діагностики моторної алалії.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Питання про диференціацію моторної алалії через специфічні порушення мовлення є досить складним. Його відносно недавно почали розглядати в клінічній літературі [7, 122–140].

Багато мовленнєвих ознак, які, як вважається, пов'язані з моторною алалією, також виявляються у дітей із більш вираженими порушеннями звуковими [10, 105–126].

Специфічні характеристики, які були визначені як ознака моторної алалії, можна розділити на шість основних областей: неспецифічні моторні порушення, виробництво мовлення, просодика, сприймання мовлення, вимова та грамотність. У кожному з цих компонентів робиться акцент на основні недоліки в синхронізації, програмуванні і сенсомоторній координації. Однак через відсутність остаточного діагностичного маркера моторної алалії висновки досліджень обмежені питаннями відбору та об'єднання учасників дослідження. Коли учасники обираються виключно на основі рекомендацій логопедів, важко визначити, які діагностичні критерії при цьому використовувалися.

Фактично, клінічна узгодженість не була продемонстрована в недавніх дослідженнях. В. Davis та К. Forrest повідомили про високі ступені клінічних розбіжностей серед практикуючих логопедів щодо критеріїв діагностики моторної алалії [2; 4].

У досить недавньому дослідженні моторної алалії дві дослідні групи змогли досягти лише 55%-ої домовленості про призначення 35 дітей із порушеннями мовлення в групи з моторною алалією або без неї [12, 575–595]. Ця діагностична невизначеність серед дослідників є основною перешкодою для дослідження основоположного характеру моторної алалії.

На думку Е. Strand, ще одним значним обмеженням досліджень дітей із моторною алалією є гетерогенність (поєднання з іншими

розладами), а також індивідуальні відмінності в компенсаторних можливостях [13, 291–304].

Через передбачувану низьку поширеність моторної алалії важко провести великомасштабні дослідження дітей із етіологічно недиференційованими мовленнєвими порушеннями, сподіваючись ідентифікувати характеристики, унікальні для моторної алалії. Більш того, існує багато доказів того, що ознаки моторної алалії не тільки відрізняються у дітей із зазначеним мовленнєвим порушенням, а й змінюються в міру дорослішання дітей [7; 12].

Моторна алалія може являти собою комплекс ознак із різними неврологічними, руховими і поведінковими характеристиками, які можуть бути ідентифіковані тільки за її унікальним профілем навіть із плином часу [3, 237–250].

Зазначені вище шість характеристик, що включаються у дослідження моторної алалії, в основному використовуються для диференціальної діагностики дітей із моторною алалією від дітей із різними типами дизартрії, хоча між цими двома порушеннями мовлення існує і певний збіг. Неспецифічні рухові ознаки моторної алалії, які найбільш часто описуються в літературі (деякі з яких також згадуються як ознаки дизартрії), включають наступне: загальна незграбність, порушення вольових рухів артикуляційного апарату, помірні затримки в розвитку моторики, слабо виражений м'язовий тонус, (гіпер- або гіпочутливість в області порожнини рота) і оральна апраксія [2; 10; 12].

Дослідники Американської асоціації мови, мовлення та слуху (American-Speech-Language-Hearing Association) також відзначили, що в порівнянні з дітьми без моторної алалії у дітей із цим діагнозом були нижчі показники точності та послідовності виконання рухів рук і обличчя.

Моторні аспекти мовлення, особливо повторення складів і чергування складів, зазвичай використовуються для діагностики моторної алалії як клінічно, так і для відбору учасників дослідження. Корисність цих заходів підтверджена в декількох дослідженнях. Так у роботах В. Davis, Р. McCabe, L. Nijland, В. Maassen, S. van der Meulen повідомлялося, що максимальне продовження звуку голосних для одиничних складів дозволяє диференціювати дітей із діагнозом дизартрія від дітей із діагнозом моторна алалія. Максимальне продовження звуку і максимальна частота повторення трискладових послідовностей допомагає диференціювати дітей із моторною алалією від дітей із нормою розвитку.

S. G. Fletcher та інші виявили істотні відмінності між дітьми дошкільного і шкільного віку з моторною алалією і дітьми із затримкою мовленнєвого розвитку, які повторювали нескладні та багатоскладові слова. За результатами група дітей із моторною алалією впоралася із цим завданням гірше. Більш того, діти з моторною алалією відчували



більше труднощів у пробах із писемного мовлення в шкільному віці [5, 15–26].

Списки мовленнєвої поведінки, запропоновані для характеристики моторної алалії, підкріплені дослідженнями і клінічною літературою. Часті характеристики включають в себе деякі функції, які чітко відрізняються від інших порушень мовлення (P. McCabe), включаючи повільний розвиток мовлення, зниження фонетичних або фонематичних можливостей, множинні звукові помилки, зниження відсотка використання правильних приголосних звуків і незрозумілість. Зазвичай запропоновані характеристики включають зменшений запас голосних, помилки звуковимови, помилки узгодженості, збільшені помилки в більш довгому або складному складі та формах слів, намацування, незвичайні помилки, постійну або часту регресію (наприклад, втрату слів або звуків, які раніше були засвоєні), відмінності в продуктивності автоматизованої та вольової (спонтанної) діяльності. Однак багато з цих функцій виявлені у дітей, які не відповідають загальній картині моторної алалії, що спонукало деяких рецензентів поставити під сумнів їх діагностичну специфічність для моторної алалії (наприклад, S. Macaluso-Haynes) [9, 243–250].

Як обговорюється пізніше, багато з цих ознак не узгоджуються з практикою. Наприклад, моторні мовленнєві теорії наголошують на порушенні вибору послідовності звуків, складів і слів на етапі обробки, планування і програмування рухів. У дослідженнях наголошується на необхідності вивчення та усвідомлення причин виникнення моторної алалії, а також визначення її механізмів.

Докладні дослідження відмінностей між дітьми з підозрою на моторну алалію та дітьми з типовим розвитком або з іншими підтипами затримки мовленнєвого розвитку намагалися ідентифікувати діагностичні характеристики моторної алалії. У всіх таких дослідженнях існують обмеження на розробку методики через відсутність впевненості в тому, що у дітей із підозрою на моторну алалію дійсно є цей розлад.

Дослідження В. Maassen, L. Nijland, та S. van der Meulen підтверджують, що діти з моторною алалією мають менш передбачувані мовленнєві помилки, ніж діти із нормою розвитку [8, 145–150]. Ці автори надали корисні акустичні дані, що документують відсутність систематичних ефектів даних фонетичних контекстів на певні звуки в мовленнєвому виробництві дітей із моторною алалією. Однак через відсутність контрольної групи дітей із іншими порушеннями мовлення, ця єдина інформація про критерії базувалася на «чітких випадках моторної алалії відповідно до клінічних критеріїв», описаних у дослідженнях Р. К. Hall, L. S. Jordan, D. A. Robin [6]. Тому важко оцінити твердження про те, що мінливість цього типу може бути унікальною особливістю моторної алалії [8, 146].

Інші відмінності, які відрізняли дослідники, кількісно включали повільний розвиток мовлення, звукові заміни і пропуски складів.

Дослідники порівняли групу дітей із підозрою на моторну алалію з двома іншими групами дітей із іншими порушеннями мовлення. Група дітей із моторною алалією була обрана на основі діагнозу та наявності у дитини принаймні чотирьох критеріїв моторної алалії. Група дітей із моторною алалією відрізнялася від групи дітей із іншими мовленнєвими порушеннями, особливо шкільного віку, звуковою послідовністю мовлення, структурою складів, помилками вимови голосних, незвичайними типами помилок і збереженням їх у мовленні.

У шкільному віці в дітей із моторною алалією було більше мовленнєвих помилок ніж у дітей з іншими порушеннями мовлення, відзначалися незвичайні та часті помилки в складовій послідовності та у розмовному мовленні.

J. E. Bernthal, і N. W. Bankson використовували дуже ретельну процедуру ідентифікації учасників із моторною алалією, включаючи діагностику фахівцем з розвитку мовлення на основі скринінгового тесту розвитку моторної алалії, завдання для оцінки рухового розвитку та можливості програмування мовлення. Потім група з трьох фахівців з мовленнєвого розвитку оцінювала кожну дитину за шкалою від 1 (не моторна алалія) до 5 (безумовно моторна алалія) на основі списку з 17 характеристик моторної алалії. 36 дітей, включених в дослідження, мали середній рейтинг щонайменше 3. У них також були інші супутні мовленнєві, соціальні та поведінкові порушення. Метою дослідження було спробувати виявити більш широкі комунікативні профілі дітей із моторною алалією [1, 53–66].

Після цієї процедури ідентифікації з учасникам було проведено оціночні тести, а результати випробувань були піддані ретельному аналізу. Дванадцять з учасників, які були оцінені як такі, що мають високу ймовірність моторної алалії, мали значні недоліки в наступних областях в порівнянні з іншими учасниками: зрозумілість мовлення, лексика, вимова приголосних, поведінка. Акустичні аналізи були використані декількома авторами для більш точного опису відмінностей у вираженні мовлення дітей із моторною алалією. Учасники з моторною алалією в цих дослідженнях продемонстрували зниження диференціації органів артикуляції, зниження диференціювання голосних, більш часті помилки у вимові складів, відсутність впливу кордонів складу або форми складу на артикуляцію, відсутність міжзубної вимови, які були менш передбачуваними в акустичному відношенні в будь-якому конкретному фонетичному контексті (B. Maassen, L. Nijland). Дослідники також відзначили, що діти з моторною алалією мали гірші результати ніж діти із нормою розвитку, за показниками артикуляції та точності вимови голосних.

У зарубіжній літературі зустрічаються твердження про те, що особи, підозрювані в наявності моторної алалії, мають атипову

просодиду, включаючи різні типи просодичних дефіцитів (B. Davis, P. McCabe, L. D. Shriberg). Також часто відзначаються в них подовжена вимова звуків, тривалі паузи між звуками, складами або словами. Змінний носовий резонанс (іноді гіпоназальність, іноді гіперназальність) також відзначений в літературі клінічних досліджень.

В цілому, література залишається непереконливою щодо того, чи існують відмінності в мовленнєвих профілях дітей із моторною алалією в порівнянні з дітьми з іншими мовленнєвими порушеннями.

Теорії про природу моторної алалії засновані на обмеженій кількості спостережень. Існує загальна узгодженість в тому, що характеристики моторної алалії, можуть змінюватися в дитини залежно від часу, а ступінь вираженості цього мовленнєвого порушення може варіюватися від легкого до важкого.

**Висновки і перспективи подальших розвідок.** Отже, спираючись на аналіз зарубіжних досліджень із діагностики моторної алалії, слід відзначити, що однозначних результатів виникнення та проявів цього мовленнєвого порушення немає. Тому питання диференціальної діагностики зазначеного мовленнєвого порушення й досі є відкритим. Вбачаємо перспективи подальших розвідок у дослідженні етіології, патогенезу та корекції моторної алалії.

### Бібліографія

1. **Bernthal J. E.** Articulation and phonological disorders / J. E. Bernthal, N. W. Bankson // *Clinical Linguistics & Phonetics*, Boston – 2004, – № 19 – P. 53–66.
2. **Davis B.** Differential diagnosis and treatment of developmental apraxia of speech in infants and toddlers / B. Davis, S. L. Velleman // *Infant-Toddler Intervention: The Transdisciplinary Journal* – 2000 – №10, – P. 177–192.
3. **Ekelman B. L.** Syntactic findings in developmental verbal apraxia / B. L. Ekelman, D. M. Aram // *Journal of Communication Disorders* – 1983 – № 16 – P. 237–250.
4. **Forrest K.** Diagnostic criteria of developmental apraxia of speech used by clinical speech-language pathologists / K. Forrest // *American Journal of Speech-Language Pathology* – 2003 – №12 – P. 376 – 380.
5. **Fletcher S. G.** Are oral-motor exercises useful in the treatment of phonological / articulatory disorders? / S. G. Fletcher // *Seminars in Speech and Language* – 2002 – №23 – P. 15–26.
6. **Hall P. K.** Developmental apraxia of speech: Theory and clinical practice / P.K. Hall, L. S. Jordan, D. A. Robin // *Acta Paediatrica* – 1993 – № 85 – P. 1197–1201.
7. **Lewis B. A.** School-age follow-up of children with childhood apraxia of speech / B. A. Lewis, L. A. Freebairn, A. J. Hansen, S. K. Iyengar, H. G. Taylor // *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* – 2004 – №35 – P. 122–140.
8. **Maassen B.** Coarticulation within and between syllables by children with developmental apraxia of speech / B. Maassen, L. Nijland, S. van der Meulen // *Clinical Linguistics & Phonetics* – 2001 – №15 – P. 145–150.
9. **Macaluso-Haynes S.** Developmental apraxia of

speech: Symptoms and treatment / S. Macaluso-Haynes // Clinical management of neurogenic communication disorders – 1978 – № 66 F. – P. 243 – 250.

10. **McCabe P.** Features of developmental dyspraxia in the general speech impaired population? / P. McCabe, J. B. Rosenthal, S. McLeod // Clinical Linguistics and Phonetics – 1998 – № 12 – P. 105–126.

11. **Nijland L.** Coarticulation patterns in children with developmental apraxia of speech / L. Nijland, B. Maassen, S. van der Meulen, F. Gabreëls, F. W. Kraaimaat, R. Schreuder // Clinical Linguistics and Phonetics – 2002 – № 16 – P. 461–483.

12. **Shriberg L. D.** A diagnostic marker for childhood apraxia of speech: The coefficient of variation ratio / L. D. Shriberg, J. R. Green, T. F. Campbell, J. L. McSweeney, A. R. Scheer // Clinical Linguistics and Phonetics – 2003 – №17 – P. 575–595.

13. **Strand E.** Darley's contributions to the understanding and diagnosis of developmental apraxia of speech / E. Strand // Aphasiology – 2001 – №15 – P. 291–304.

Received 28.09.2017

Reviewed 11.10.2017

Accepted 17.11.2017

УДК378.14.014.13

**Л.В. Кашуба**  
kahuba@i.ua

## **ІНТЕГРАЦІЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ, СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ ТА СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНОЇ СКЛАДОВИХ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ**

**Відомості про автора:** Кашуба Людмила, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри корекційної педагогіки та інклюзії Львівського національного університету імені Івана Франка. У колі наукових інтересів: інноваційні технології у викладанні дисциплін вищої школи; компетентнісний підхід до соціально-економічного навчання молодших школярів із інтелектуальними порушеннями; розробка спецкурсів та навчальних програм підготовки майбутніх спеціальних педагогів із проблеми соціально-економічної орієнтації осіб із порушеннями інтелекту.

E-mail: kahuba@i.ua

**Contact:** Kashuba Lyudmila, PhD (Candidate of Pedagogical Sciences), Associate Professor of the Department of Special Education and Inclusion at Ivan Franko National University of Lviv. The area of scientific interests includes: innovative technologies in teaching university-level courses; competence-based approach to social and economic education of junior schoolchildren with intellectual disabilities; development of special courses and training programs for the training of future special educators on the issue of socio-economic orientation of people with intellectual disabilities. E-mail: kahuba@i.ua

**Кашуба Л.В. Інтеграція психолого-педагогічної, соціокультурної та соціально-економічної складових професійної підготовки майбутніх фахівців у процесі викладання спеціальної педагогіки**

У статті здійснено спробу висвітлити інтеграцію психолого-педагогічної, соціокультурної та соціально-економічної складових професійної підготовки майбутніх фахівців у процесі викладання спеціальної педагогіки. Автором наголошено, що на перший план виступають завдання перегляду змісту, форм і методів навчання, орієнтації вищої освіти на особистість студента, запровадження нових технологій навчання, які забезпечували би високу якість підготовки випускників. Звертається увага на складність і багатоаспектність корекційної діяльності, необхідність детального вивчення повноти розкриття різних аспектів психолого-педагогічної, соціокультурної та соціально-економічної сфер фахової підготовки з метою визначення спеціальних напрямів та форм навчання студентів у вищій школі. Визначаються та описуються психолого-педагогічні умови, при яких інтеграція вищеназваних компетентностей майбутніх фахівців буде успішною при викладанні курсу з спеціальної педагогіки. Акцентується увага на потребі в удосконаленні освітнього середовища навчально-виховного процесу, що є одним із засобів забезпечення високоякісної підготовки конкурентоспроможних фахівців. Зміст професійної освіти зумовлений вимогами суспільства до спеціальних педагогів.

**Ключові слова:** компетентнісний підхід, інтеграція, соціокультурна, психолого-педагогічна, соціально-економічна компетентності, підготовка фахівців спеціальної освіти.

**Кашуба Л.В. Интеграция психолого-педагогической, социокультурной и социально-экономической составляющих профессиональной подготовки будущих специалистов в процессе преподавания специальной педагогике.**

В статье предпринята попытка осветить интеграцию психолого-педагогической, социокультурной и социально-экономической составляющих профессиональной подготовки будущих специалистов в

процессе преподавания специальной педагогики. Определено, что на первый план выступают задачи пересмотра содержания, форм и методов обучения, ориентации высшего образования на личность студента, внедрение новых технологий обучения, обеспечивающих высокое качество подготовки выпускников. Обращается внимание на сложность и многоаспектность коррекционной деятельности, необходимость детального изучения полноты раскрытия различных аспектов психолого-педагогической, социокультурной и социально-экономической сфер профессиональной подготовки с целью определения специальных направлений и форм обучения студентов высшей школы. Описываются психолого-педагогические условия, при которых интеграция вышеназванных компетенций будущих специалистов будет успешной при преподавании курса специальной педагогики. Акцентируется внимание на необходимости совершенствования образовательной среды учебно-воспитательного процесса, которая является одним из средств обеспечения высококачественной подготовки конкурентноспособных специалистов. Содержание профессионального образования обуславливается требованиями общества к специальным педагогам.

**Ключевые слова:** компетентностный подход, интеграция, социокультурная, психолого-педагогическая, социально-экономическая компетентности, подготовка специалистов специального образования.

**Kashuba L.V. Integration of psychological and pedagogical, socio-cultural and socio-economic components of professional training of future specialists in the process of teaching Special Pedagogy.** The new humanistic paradigm of the development of a person with psychophysical disorders involves the priority formation of specialists with various adaptive and creative professional and personal qualities that are reflected primarily at the levels of psycho-pedagogical, socio-cultural and socio-economic components. The awareness of new requirements of social development should accompany the search for subjects of socio-cultural practice, which means that special educators have to meet these requirements.

The article attempts to highlight the integration of psychological and pedagogical, socio-cultural and socio-economic components of the professional training of future specialists in the process of teaching Special Pedagogy (Special Education). The author emphasizes that the task of reviewing the content, forms and methods of teaching, focusing higher education on a student's personality, introducing new teaching technologies, which would ensure high quality of graduates training, are at the forefront. Attention is drawn to the complexity and multidimensionality of remedial actions, to the need for a detailed study of the extent of disclosure of various aspects of psycho-pedagogical, socio-cultural and socio-economic areas of

professional training aimed at identifying specific directions and forms of university student education. Psychological and pedagogical conditions are defined and described, under which integration of the above-mentioned competences of future specialists will be successful when teaching the course in Special Pedagogy.

**Key words:** competence-based approach, integration, socio-cultural, psychological and pedagogical, socio-economic competence, training of specialists in Special Education.

**Постановка проблеми.** Інноваційні процеси характерні для всієї системи педагогічної освіти України, в першу чергу, торкаються проблем пошуку резервів вдосконалення підготовки мислячих учителів, професіоналів, що володіють рефлексивним поглядом на оточуючий світ, нестандартним мисленням і відповідними особистісними якостями. Традиційна система педагогічної освіти, зорієнтована на підготовку спеціалістів, вже нездатна задовольнити запит сучасної педагогічної практики.

Очевидно, потрібен принципово новий підхід у питаннях професійної підготовки майбутніх конкурентоспроможних спеціалістів. На наш погляд, у систему професійної освіти треба включати особливий елемент професійно-особистісного виховання студентів, під яким ми розуміємо цілеспрямоване формування психолого-педагогічної, соціокультурної та соціально-економічної компетентностей.

Розвиток професіоналізму детерміновано динамічними процесами, що плінуть в сучасному соціокультурному просторі. Нова гуманістична парадигма розвитку людини із психофізичними порушеннями припускає пріоритетне формування у спеціалістів різноякісних адаптивних і творчих професійно-особистісних якостей, що знаходять своє відображення перш за все на рівнях психолого-педагогічної, соціокультурної та соціально-економічної складових. Усвідомленню нових вимог соціального розвитку повинен супроводжувати пошук суб'єктів соціокультурної практики, засоби задоволення цих вимог такими суб'єктами повинні стати перш за все педагогічні кадри.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У нових соціально-педагогічних умовах повинен працювати педагог-професіонал, який, по-перше, є сам суб'єктом педагогічної діяльності, а не носієм сукупності наукових знань та засобів їх передачі; по-друге, зорієнтований на розвиток суб'єктних якостей і здібностей своїх учнів, а не на трансляцію знань, умінь і навичок; по-третє, організує процес взаєморозвитку в системі "учитель – учень", а не просто ставить і вирішує дидактичні завдання.

Слід зазначити, що ми не маємо сумнівів у важливості предметно-дидактичних знань і умінь педагога, але переконані в тому, що серед головних пріоритетних завдань сучасної освіти – таке виховання

молодих людей, котре дозволить їм бути суб'єктами свого життя, творцями своєї долі, творцями, що діють не довільно, а у відповідності із загальнолюдськими цінностями культури, з умовами ринкової економіки, суб'єктами, що роблять вільний вибір, достойний людини.

Рішення цієї задачі вимагає від педагога не просто спеціальної системи дидактичних знань і умінь зовсім іншого змісту, а саме: таких, які дозволяють його вихованцям, особливо із психофізичними порушеннями, вистояти під натиском не тільки недостатку інформації, але і у спілкуванні з тими, хто інакше мислить, серед яких кожному доведеться жити й працювати в умовах конкуренції. Крім того, вчитель повинен володіти відповідною особистісною спрямованістю, індивідуальною культурою, економічною обізнаністю та досвідом соціальної рефлексії. Перераховані професійно значимі особистісні якості та здібності, на наш погляд, є гранями такого феномена, як психолого-педагогічна, соціокультурна та соціально-економічна компетентності.

Термін “інтеграція” походить від латинського “integratio” – повний, цілий. Новий тлумачний словник української мови пояснює цей термін, як об’єднання чого-небудь у єдине ціле. “Енциклопедія освіти” визначає інтегративний підхід в освіті, як підхід, що веде до інтеграції змісту освіти, тобто доцільного об’єднання його елементів у цілісність, коли результатом інтегративного підходу в педагогіці можуть бути цілісні знання різних рівнів – цілісність знань про дійсність; про природу з тієї чи іншої освітньої галузі, предмета, курсу, розділу, теми [5].

В умовах високого динамізму розвитку науки та освіти, стрімкого оновлення системи знань на перший план виступають завдання перегляду змісту, форм і методів навчання, орієнтації вищої освіти на особистість студента, запровадження нових технологій навчання, які забезпечували би високу якість підготовки випускників вищого навчального закладу.

У корекційній педагогіці різним аспектам проблеми підготовки фахівців-дефектологів присвячено праці В. Бондаря, С. Гайдукевич, І. Єременка, Н. Засенко, І. Колесника, А. Колупаєвої, С. Миронової, Н. Назарової, Ю. Пінчук, Л. Руденко, В. Синьова, С. Федоренко, Л. Фомічової, О. Хохліної, С. Шаховської, А. Шевцова, О. Шевченко, М. Шеремет, Д. Шульженко, М. Ярмаченка та ін. Автори наголошують на винятковій важливості професійної діяльності вчителів спеціальних шкіл, пов’язаній із корекційно-розвитковим спрямуванням навчання і виховання дітей з психофізичними порушеннями .

Однак, незважаючи на значну кількість вітчизняних і зарубіжних наукових праць (А. Алексюк, І. Бабин, Б. Гольдшмід і М. Гольдшмід, В. Карпов, Г. Мороз, О. Проворова, Дж. Расселл, А. Чабан, Н. Шиян,



П. Юцявичене та ін.), поза увагою дослідників залишається обґрунтування змісту та напрямів реалізації інтеграції складових професійної підготовки в умовах модульного навчання, що зумовлює необхідність детального аналізу змісту освіти та напрямів реалізації інтегративного навчання, особливо в процесі інклюзії.

**Мети** статті – розкрити зміст інтеграції психолого-педагогічної, соціокультурної та соціально-економічної складових у професійній підготовці майбутніх фахівців у спеціальній педагогіці.

**Виклад основного матеріалу.** Складність і багатогранність корекційної діяльності викликає необхідність детального вивчення повноти вираженості різних аспектів психолого-педагогічної, соціокультурної та соціально-економічної сфер фахової підготовки з метою визначення спеціальних напрямів та форм навчання студентів у вищій школі..

Інтеграція соціокультурної компетентності майбутніх фахівців буде успішною при викладанні курсу з спеціальної педагогіки, якщо:

- проводити паралелі між різними культурами;
- вибирати соціокультурні явища згідно завдання викладача;
- оцінювати соціокультурні події та відмінності;
- висловлювати власну думку;
- формувати асоціативні уміння та естетичні почуття;
- висловлювати своє відношення до історичних подій іншомовної культури;
- формувати позитивне відношення до культури мови, що вивчається;
- інтерпретувати соціокультурну інформацію для формування вмінь критичного мислення;
- коментувати іншомовний матеріал соціокультурного змісту;
- вирішувати соціокультурні завдання в умовних комунікативних ситуаціях.

Вочевидь, соціокультурна компетентність – надзвичайно важлива основоположна характеристика особистості сучасного педагога в плані його професійної та особистісної готовності до здійснення гуманістично зорієнтованого педагогічного процесу. Але, як показують дослідження, більшість спеціалістів не володіють достатньо розвиненою соціокультурною компетентністю, і це стає причиною їх безпорадності, компетентної поведінки і ускладнює завдання підготовки молодих людей до життя в умовах, що соціально змінюються.

Під психолого-педагогічною компетентністю вчителя розуміється поєднання певних властивостей особистості з високим рівнем фахової підготовки до педагогічної діяльності й ефективної взаємодії з учнями в освітньому процесі.

Фундаментом психолого-педагогічної компетентності викладача є наявність знань закономірностей особистісного розвитку людини на різних вікових етапах. На думку І. Підласого [5], до них належать:

- диференціально-психологічний (знання про особливості засвоєння навчального матеріалу конкретними учнями у відповідності з індивідуальними та віковими характеристиками);
- соціально-психологічний (знання про особливості навчально-пізнавальної та комунікативної діяльності групи учнів та конкретного учня у ній, про закономірності спілкування);
- аутопсихологічний (знання про переваги та недоліки власної діяльності, особливостях своєї особистості та її характерних якостей).

Основним критерієм сформованості професійно-діяльнісного компонента психолого-педагогічної компетентності є вміння педагога самостійно вирішувати конфліктні ситуації, сприяючи особистісному розвитку учня. Тобто, майбутній вчитель повинен уміти діагностувати, аналізувати та передбачати не лише учнівську діяльність, але й власну, знаходити недоліки та шляхи їх подолання, вирішення певних проблем, підбирати різні форми та методи спілкування, впливу на дитячий колектив та індивідуально. Ефективна робота педагога у зазначених аспектах професійної діяльності можлива лише за умови його ґрунтовних знань у галузі спеціальної педагогіки та спеціальної психології, володіння методикою діагностування та корекції [7].

На нашу думку, галузі психологічних знань стануть у нагоді при вирішенні питань добору дидактичного та методичного матеріалу, методів та прийомів, форми організації навчально-виховного процесу. Як свідчить наукова література, однією з найважливіших складових методичної компетентності вчителя є сукупність знань про вікові психічні та фізіологічні особливості учнів. Тому провідне місце, поряд із спеціальною педагогікою, у формуванні психолого-педагогічної компетенції студентів відводиться психології (в тому числі і спеціальної психології), зокрема віковій психології, основною метою якої є дослідження закономірностей психічного розвитку особистості на різних етапах її життя.

Як свідчить науково-методична література, у сучасній дидактиці, в тому числі дидактиці вищої школи, набули поширення засади чотирикомпонентної структури змісту освіти [3], згідно з якими зміст професійної освіти зумовлений вимогами суспільства до майбутніх спеціальних педагогів, на досягнення яких мають спрямовуватися зусилля педагогів і суб'єктів навчання в навчальних закладах відповідного рівня.

Він містить такі взаємопов'язані компоненти: 1) систему знань, засвоєння яких формує адекватну діалектичну картину світу та озброює правильним методологічним підходом до пізнавальної і практичної діяльності; 2) систему інтелектуальних і практичних умінь і навичок, покладених в основу конкретної практичної діяльності; 3) риси творчої діяльності, що забезпечують готовність до розв'язання нових проблем, творчого перетворення дійсності; 4) систему світоглядних і поведінкових якостей особистості, які є основою гуманістичних переконань та ідеалів [3].

Відповідно до такого підходу до процесу навчання і виховання, дослідниця С. Пахомова доводить, що зміст вищої освіти повинен вміщувати в себе три аспекти [5].

Перший аспект повинен спрямуватися на забезпечення людиноцентризму дисциплін природничо-технічного профілю. Зміст цих дисциплін має бути побудований так, щоб у процесі підготовки майбутнього фахівця, крім високих професійних якостей, одночасно формувалися гуманістичні світогляд і культура, моральні і естетичні цінності.

Другий аспект стосується дисциплін гуманітарного профілю. Незважаючи на затвердження колегією Міністерства освіти і науки України концепції гуманітарної освіти, колишній монометодологізм, поки не переборений і нові підходи освоюються повільно.

Як зазначає академік В. Андрущенко: «Ми боїмося самотійної думки, намагаємося утекти від неї, «сховатися в юрбі». Ця своєрідна екзистенціальна ситуація «утечі від волі» обертається втечею від людини, від себе, від людських цінностей. Повернення до них – постійна вимога гуманізації освіти в глобалізаційному суспільстві, причому не тільки технічного, але і гуманітарного» [1].

Слід наголосити, що саме сьогодні в Україні гострою залишається проблема подолання гуманітарної кризи освіти.

Третій аспект сучасного вибору змісту освіти пов'язаний із впровадженням у систему освіти так названої ірраціональної складової людської духовності – загальнонаукового знання, релігії, міфології, теології і т.п. Глобалізація, створюючи для цього сприятливі умови, спонукає до затвердження перерозподільної економіки (замість мотиваційної), віртуального предмету бізнесу, реалізації інформаційних технологій через мережу несвобод. Саме за таких умов формується «людина ірраціональна» замість «людини розумної».

Дослідниця С. Миронова довела, що модель формування готовності вчителя-дефектолога до корекційної роботи має враховувати принцип системного підходу з орієнтацією всіх складових на специфіку професійної діяльності спеціаліста; відповідати соціальному замовленню і світовим стандартам; враховувати історичний досвід підготовки фахівців та сучасну теорію спеціальної педагогіки [4].

Як зазначають вчені-методисти, соціально-економічна компетентність – це здатність і готовність особистості жити в сучасному суспільстві ринкових відносин, досягати соціально-значущих цілей, мати економічну грамотність, ефективно взаємодіяти і вирішувати життєві проблеми.

Слід зазначити, що зміст професійного навчання майбутніх учителів-дефектологів – системно і логічно побудована, психолого-педагогічно обґрунтована, інтегративно впорядкована загальна, і спеціальна наукова інформація, що має професійну (психолого-педагогічну, соціокультурну, соціально-економічну та медичну)

спрямованість, визначає умови та напрями оволодіння професійною компетентністю відповідно рівня і профілю фахової освіти.

Розкриваючи інтеграційну суть складових у викладанні курсу «Спеціальна педагогіка» не можемо не помітити, як в сучасному суспільстві стрімко розвивається система спеціальної освіти професійної та трудової реабілітації дорослих зі стійкими розладами здоров'я [2]. Як наукове підґрунтя, що має забезпечувати корекційно-реабілітаційну спрямованість процесу спеціальної освіти особистостей із інвалідністю, розглядається молода антропологічна наука «корекційна андрагогіка», яка невід'ємно пов'язана зі спеціальною педагогікою. Ця наука може надати підстави для формування концептуальних підходів до побудови корекційно-реабілітаційного простору професійної освіти студентів, дорослих зі стійкими порушеннями здоров'я, і, як наслідок, спеціальними освітніми потребами. Важливими для цієї науки є принципи моделювання специфічних форм і умов навчально-виховного процесу, управління змістом професійної освіти людей з інвалідністю: інтегрованого (інклюзивного) навчання як у межах вищої школи, так і в системі професійно-технічного навчання.

Як зазначає вчений А. Шевцов [8], корекційна андрагогічна модель передбачає конструювання освітнього процесу для дорослих учнів з особливостями психофізичного розвитку з урахуванням такого досвіду, що соціальний анамнез людини з дизонтогеніями, яка має інвалідність з дитинства, і стандартний життєвий досвід дорослої особи, котра отримала інвалідність після нормального онтогенезу, дають підстави для впровадження різних дидактичних підходів та методик корекції особистості під час професійної реабілітації. Співвідношення моделей корекційної андрагогіки та корекційної (спеціальної) педагогіки виразно виявляються через розвиток ідей емпіричного порівняння педагогічного і андрагогічного підходів до навчання за М. Ноулзем [2], яке нам знайоме завдяки популяризації С. Змійовим [2].

Головним, що відрізняє спеціальну освіту дорослих від освіти дітей, М. Ноулз та інші дослідники андрагогіки називають наявність у дорослих досвіду, який дає людині зрілість, допомагає їй вчитися, але й створює підґрунтя для виникнення нової освітньої ситуації, спонукаючи викладача до пошуку принципово інших дидактичних основ порівняно з педагогічними підходами.

Оскільки подальша робота студентів-педагогів може проходити в реабілітаційних центрах для дорослих, то інтеграцію психолого-педагогічної та соціокультурної складових їхньої професійної підготовки, ми розуміємо як динамічний, безперервний, творчий процес, який потребує прогностичного підходу, врахування мотивації, виявлення специфіки предметних й інтегрованих знань та передбачає застосування відповідних змісту форм, методів, засобів навчання. Інтеграція педагогічних, психологічних, соціокультурних, соціально-економічних і медичних знань, як правило, пов'язана з узагальненням, ущільненням, концентрацією, які спричинені необхідністю покращення і

полегшення зберігання, передачі, засвоєння і використання цих знань, а також з їх упорядкуванням, класифікацією, систематизацією, взаємопроникненням різних методів пізнання і моделюванням, відтворенням цілісності складно організованих об'єктів. .

**Висновки.** Отже, спеціальна педагогіка, як інноваційна постійно розвиваюча наука, готує до якісної підготовки спеціальних педагогів і спеціальних психологів, стимулює у майбутніх фахівців пізнавальну активність та мотивує до пошукової діяльності, формує здатність до інтегративності мислення, творчості, самостійності й ініціативи, які розглядаються як підґрунтя до інтеграції психолого-педагогічної, соціокультурної та соціально-економічної сфер.

Наступним етапом дослідження буде складання програми спецкурсу для студентів напряму 016 «Спеціальна освіта» та розробка навчально-методичних матеріалів до нього.

### Бібліографія

1. Андрущенко В.П. Українська педагогічна освіта в європейському Просторі / В. П. Андрущенко // Педагогічна і психологічна наука в Україні. – Т.4. Педагогіка і психологія вищої школи. – К., 2007. – С. 36-37.
2. Кукуев А.И. Андрагогика М. Ноулза : содержательная и процессуальная модели / А. И. Кукуев // Вопросы международного сотрудничества в образовании Южного региона. №3-4 : научный журнал. – Ростов-на-Дону : ИПО ПИ ЮФУ, 2008. – С. 29-34.
3. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. - М. : Педагогика, 1981. – 186 с.
4. Миронова С.П. Теоретико-методичні основи підготовки майбутніх учителів до корекційної роботи в освітніх закладах для дітей з вадами інтелекту : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: спец. 13.00.03 «корекційна педагогіка» / Інститут спеціальної педагогіки АПН України. – К., 2007. – 36 с.
5. Пахомова Н.Г. Принципи та умови інтеграції медико-психологічного й педагогічного складників професійної підготовки корекційних педагогів / Н. Г. Пахомова // Освіта та педагогічна наука. – 2013. - №2. – С. 43-51.
6. Підласий І.П. Практична педагогіка або три технології. Інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти – К. : Видавничий Дім «Слово», 2004. – 616 с.
7. Синьов В.М. Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії / В. М. Синьов. – К. : «МП Леся», 2010. – 779 с.
8. Шевцов А.Г. Реабілітологія в системі теоретичного пізнання педагогічної дійсності / А. Г. Шевцов // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – 2011. – Вип. 17. – С. 279-283.

### References

1. Andrushchenko V.P. Ukrayins'ka pedahohichna osvita v yevropeys'komu Prostorі / V. P. Andrushchenko // Pedahohichna і psykholohichna nauka v Ukrayini. – Т.4. 2. Pedahohika і psykholohiya vyshchoyi shkoly. – К., 2007. – S. 36-37. Kukuev A.Y. Andrahohyka M.

Noulza : sodержatel'naya y protsesual'naya modely / A. Y. Kukuev // Voprosy mezhdunarodnoho sotrudnychestva v obrazovanyy Yuzhnoho rehyona. #3-4 : nauchnyy zhurnal. – Rostov-na-Donu : YPO PY YuFU, 2008. – S. 29-34. 3. Lerner Y. Ya. Dydaktycheskye osnovy metodov obuchenyua / Y. Ya. Lerner. - M. : Pedahohyka, 1981. – 186 s. 4. Myronova S.P. Teoretyko-metodychni osnovy pidhotovky maybutnikh uchyteliv do korektsiynoyi roboty v osvityakh zakladakh dlya ditey z vadamy intelektu : avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya dokt. ped. nauk: spets. 13.00.03 «korektsiyna pedahohika» / Instytut spetsial'noyi pedahohiky APN Ukrayiny. – K., 2007. – 36 s. 5. Pakhomova N.H. Pryntsypy ta umovy intehtratsiyni medyko-psykholohichnoho y pedahohichnoho skladnykiv profesiynoyi pidhotovky korektsiynnykh pedahohiv / N. H. Pakhomova // Osvita ta pedahohichna nauka. – 2013. - #2. – S. 43-51. 6. Pidlasy I.P. Praktychna pedahohika abo try tekhnolohiyi. Interaktyvnyy pidruchnyk dlya pedahohiv rynkovoyi systemy osvity – K. : Vydavnychy Dim «Slovo», 2004. – 616 s. 7. Syn'ov V.M. Psykholoho-pedahohichni problemy defektolohiyi ta penitentsiariyi / V. M. Syn'ov. – K. : «MP Lesya», 2010. – 779 s. 8. Shevtsov A.H. Reabilitolohiya v systemi teoretychnoho piznannya pedahohichnoyi diysnosti / A. H. Shevtsov // Naukovyy chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriya 19 : Korektsiyna pedahohika ta spetsial'na psykholohiya. – 2011. – Vyp. 17. – S. 279-283.

Received 08.09.2017  
Reviewed 02.10.2017  
Accepted 13.11.2017

**УДК: 0.37.09-376.377**

**О. Константи́н**  
konstantyniv15@gmail.com

### **ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ДЛЯ СПЕЦІАЛЬНИХ ШКІЛ В УКРАЇНІ (1970-1990 рр.)**

**Відомості автора:** Константи́н 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)

**Константинів О. Підготовка вчителів трудового навчання для спеціальних шкіл в Україні (1970-1990 рр.)** Здійснений історико-педагогічний зріз дав змогу визначити взаємозв'язок між підготовкою вчителів трудового навчання для спеціальних шкіл та системними економічними, соціальними, адміністративними перетвореннями у державі. Обумовлено взаємозв'язок пріоритетів державного розвитку економіки, лібералізації суспільного життя з удосконаленням нормативно-правового, економічного та організаційного забезпечення професійної підготовки кадрів для спеціальних шкіл. Формування системи професійно-трудового навчання розумово відсталих учнів потребувало законодавчого закріплення загальної та спеціальної освіти на теренах колишнього СРСР, посилення зв'язку школи із життям, поєднання навчання учнів з продуктивною працею та професійною підготовкою промислового та сільськогосподарського напрямків, розвитку спеціальних шкіл різних типів і структур, удосконалення фінансування й матеріально-технічного їх забезпечення, кваліфікаційної підготовки вчителя праці та визначення його ролі у трудовій підготовці і корекції порушень у розумово відсталих учнів.

**Ключові слова:** вчитель трудового навчання, розумово відсталі учні, спеціальна школа, навчальні плани, програми.

**Константинов О. Подготовка учителя трудового обучения для специальных школ в Украине (1970-1990 гг.).** Проведенный историко-педагогический анализ позволил определить взаимосвязь между подготовкой учителя трудового обучения для специальных школ и системными экономическими, социальными, административными преобразованиями в стране. Обусловлено взаимосвязь приоритетов государственного развития экономики, либерализации общественной жизни с совершенствованием нормативно-правового, экономического и организационного обеспечения профессиональной подготовки. Формирование системы профессионально-трудового обучения умственно отсталых учеников требовало законодательного закрепления общего и специального образования на территории бывшего СССР, усиление связи школы с жизнью, сочетание обучения учащихся с производительным трудом и профессиональной подготовкой промышленного и сельскохозяйственного направлений, развития специальных школ различных типов и структур, совершенствование финансирования и материально-технического их обеспечения, квалификационной подготовки учителя труда и определения его роли в

трудова підготовка та корекції порушень у умовно відсталих учнів.

**Ключевые слова:** учитель трудового обучения, умовно відсталі учні, спеціальна школа, навчальні плани, програми.

**Konstantyniv O. Training of teachers of labor education for special schools in Ukraine (1970-1990).** The conducted historical and pedagogical slice made it possible to determine the relationship between the training of teachers for labor education for special schools and the systemic economic, social and administrative transformations in the country. The interconnection of priorities of state economic development, liberalization of social life with the improvement of normative-legal, economic and organizational provision of vocational training is determined. Formation of the system of vocational and labor training of mentally retarded students required the legislative consolidation of general and special education in the territory of the former USSR, strengthening of the connection of school with life, combination of training of students with productive labor and professional training of industrial and agricultural directions, development of special schools of various types and structures, improvement financing and material and technical provision of them, qualification training of the teacher of labor and opera division of his role in labor force training and correction of disorders in mentally retarded pupils.

Educational and correctional work in the secondary school has always been focused on the practical training of mentally retarded students, their social and labor adaptation, readiness for independent living and work in society. The effectiveness of achieving this goal depends on the quality of training of specialists in vocational education for mentally retarded students. A special role in the implementation of labor training of mentally retarded students belongs to the teacher of vocational training. The success of educational work with pupils in a special school is primarily determined by the quality of the training of specialists, and their qualification, in turn, depends on the quality of the educational process of the higher educational institution.

**Key words:** teacher of labor training, mentally retarded students, special school, curriculum, programs.

**Постановка проблеми.** Навчально-виховна та корекційна робота в допоміжній школі завжди були орієнтовані на практичну підготовку розумово відсталих учнів, їхню соціальну та трудову адаптацію, готовність до самостійного життя та праці в суспільстві. Ефективність досягнення цієї мети залежить від якості підготовки спеціалістів з професійно-трудова навчання розумово відсталих учнів. Особлива



роль у здійсненні трудової підготовки розумово відсталих учнів належить вчителю професійно-трудового навчання. Успіх навчально-виховної роботи з учнями спеціальної школи передусім визначається якістю підготовки спеціалістів, а їх кваліфікаційна підготовка в свою чергу, залежить від якості навчально-виховного процесу вищого навчального закладу.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Загальні питання навчання і виховання розумово відсталих учнів висвітлено у працях В. Бондаря, О. Гаврилова, Ю. Галецької, Г. Дульнева, І. Єременка, А. Капустіна, Є. Ковальнової, В. Левицького, В. Липи, В. С. Миронової, Б. Пінського, Т. Розанової, А. Сімко, В. Синьова, К. Турчинської, Ж. Шиф, Д. Шульженко, М. Ярмаченка та ін..

Проблеми професійно-трудового навчання та виховання розумово відсталих учнів були предметом дослідження І. Акименка, В. Бондаря, О. Граборова, А. Висоцької, І. Данюшевського, Г. Дульнева, І. Єременка, В. Золотоверх, С. Мирського, Г. Мерсіянової, К. Турчинської, Б. Пінського, М. Кузьмицької, К. Рейди, М. Рябцева, В. Тарасова, О. Хохліної, О. Чеботарової та ін.

Різні аспекти кадрового забезпечення спеціальних шкіл для розумово відсталих учнів представлено в працях В. Бондаря, О. Гаврилова, Г. Дульнева, М. Кота, С. Миронової, В. Синьова, та ін.

**Виклад основного матеріалу.** Для успішної реалізації заходів щодо забезпечення навчанням у визначеному обсязі всіх дітей і працюючої молоді з вадами розумового та фізичного розвитку Міністерство освіти УРСР розробило програму на 1975-1980 рр., якою передбачалося: підвищення рівня освіти і якості навчання, трудового виховання та професійної орієнтації цих осіб, оснащення шкіл спеціальними технічними засобами, укомплектування кадрами дефектологів, а також підвищення рівня кваліфікації вчителів, зокрема професійно-трудового навчання і вихователів зазначених шкіл. Передбачалось також переглянути плани прийому абітурієнтів для навчання на дефектологічному факультеті Київського педагогічного інституту відповідно до потреб шкіл-інтернатів, збільшити плани прийому навчання на заочне відділення на відповідних факультетах педагогічних інститутів директорів спеціальних навчальних закладів, їхніх заступників з навчально-виховної роботи, а також учителів, вихователів, які не мають спеціальної освіти. Посилювались також вимоги до директорів спеціальних шкіл-інтернатів та їхніх заступників щодо підвищення відповідальності за стан навчально-виховної роботи і збереження навчально-матеріальної бази, за професійну підготовку педагогічних кадрів та стан методичної роботи в школах [6].

Важливою подією в історії дефектологічної освіти стала Перша всесоюзна нарада викладачів дефектологічних факультетів педагогічних інститутів СРСР, яка відбулася в Києві в 1975 р. На нараді

обговорювали актуальні проблеми удосконалення наукової, методичної, психолого-педагогічної підготовки студентів. Зокрема, визнано необхідність створення системи підвищення кваліфікації працівників дефектологічних факультетів, посилення роботи методичних об'єднань різного рівня (шкільних, міжшкільних, районних, обласних) щодо організації обміну досвідом між викладачами. У виступах учасники наради наголошували на необхідності поширення досвіду КДПІ щодо підготовки учителів професійно-трудового навчання розумово відсталих учнів на дефектологічних факультетах інших республік колишнього СРСР [8].

Перехід допоміжних шкіл на нові навчальні плани і програми зумовив членів кафедри олігофренопедагогіки КДПІ внести відповідні зміни до навчальних планів та робочих програм спеціальних дисциплін, зокрема методики професійно-трудового навчання учнів. У 1975 році підготовка вчителів трудового навчання здійснювалась за новим навчальним планом (додаток М). Із 4530 годин, відведених навчальним планом на підготовку вчителя трудового навчання, 13,2 % відводилось на загальнополітичні дисципліни; 10,5 % – на психолого-педагогічні; 11,4 % – на загальнокультурні й освітні; 64,9 % – на дисципліни спеціальної підготовки [9].

Особливу увагу приділяли підготовці студентів до організації навчально-виховного процесу в допоміжній школі, плануванню навчального матеріалу, вивченню особливостей опанування трудових знань і вмінь переносити здобуті знання у практичну діяльність. Окреме місце відводили організації самостійної роботи студентів. З метою здійснення зв'язку теорії з практикою кафедра олігофренопедагогіки КДПІ залучала працівників –практиків допоміжних шкіл Києва та області до навчально-виховної роботи зі студентами. Запрошували також учителів допоміжних шкіл керувати педагогічною практикою. Члени кафедри олігофренопедагогіки брали участь у педрадах і методичних об'єднаннях шкіл для розумово відсталих учнів, у роботах семінарів та курсів підвищення кваліфікації вчителів не тільки в Україні, а й у Молдавії, Грузії, Азербайджані.

31 грудня 1982 року Міністерство освіти СРСР затверджує Кваліфікаційну характеристику вчителя дефектолога зі спеціальності “Дефектологія”. Цей документ містить чітко визначені вимоги до основних знань та вмінь випускників денного та заочного відділень дефектологічних факультетів педвузів, у тому числі й учителів професійно-трудового навчання [4].

Основні положення кваліфікаційної характеристики було враховано в навчальному процесі педагогічних інститутів, які здійснювали підготовку кадрів з даної спеціальності, та органами управління освіти з метою постійного вдосконалення підготовки

спеціалістів широкого профілю відповідно до вимог і перспектив соціально-економічного і науково-технічного прогресу.

У 1983 р. видано наказ Міністерства освіти СРСР «Про введення нових навчальних планів педагогічних інститутів», у якому наголошувалась необхідність удосконалення підготовки майбутніх спеціалістів з урахуванням новітніх наукових розробок. Керуючись даним документом та з урахуванням потреб допоміжних шкіл у дефектологічних кадрах, Міністерство освіти СРСР розробило перелік дефектологічних спеціальностей і підготувало відповідно до них нові навчальні плани для денних відділень педагогічних інститутів. Згідно з наказом було створено спеціальність «Олігофренопедагогіка» з додатковою спеціальністю «Праця» (кваліфікація – вчитель професійно-трудового навчання і методист з виховної роботи в допоміжній школі) [10].

13 травня 1985 р. Міністерство вищої і середньої освіти СРСР затвердило новий навчальний план за спеціальністю 2141 – Дефектологія («Олігофренопедагогіка» з додатковою спеціальністю «Праця») (додаток М). Кваліфікація спеціаліста – «Вчитель професійно-трудового навчання. Методист з виховної роботи в допоміжній школі». Термін навчання – п'ять років [9].

Навчальний план з цієї спеціальності містив загальну кількість годин – 4599, з них 13,4 % год відводилося на загальнополітичні курси; 7,9 % – психолого-педагогічні; 12,9 % – загальнокультурні і освітні та 65,8 % – дисципліни спеціальної підготовки [10].

Раді інституту (факультету) надавалось право змінювати кількість годин, відведених на вивчення дисциплін навчального плану, та послідовність їх вивчення в межах одного навчального року, крім суспільних дисциплін і фізичного виховання. Це дозволялось робити за умови, якщо студенти отримують обсяг знань, визначений програмою, без перевищення 36-ти годинного тижневого навантаження. Крім того, Раді інституту (факультету) дозволялось визначати кількість та обсяг дисциплін за вибором, факультативні дисципліни, розробляти та затверджувати програми для них, змінювати календарні терміни проходження практики з урахуванням місцевих умов.

У навчальному плані викладено логічну схему дисциплін психолого-педагогічного циклу, яку побудовано з урахуванням їх безперервного вивчення впродовж усього періоду навчання студентів. Також достатню увагу приділялось поліпшенню методичної підготовки майбутніх учителів праці з урахуванням профілю їхньої майбутньої педагогічної діяльності. На дефектологічному факультеті КПДІ готували вчителів професійно-трудового навчання зі столярної, слюсарної та швейної справи.

З метою підвищення готовності студентів до виховної роботи до навчального плану було включено дисципліну «Методика виховної

роботи в спеціальній школі». Крім того, у програмах психолого-педагогічних дисциплін посилили виховний аспект. Особливістю оновленого навчального плану було включення до нього циклу медико-педагогічних дисциплін (основи генетики, анатомія і фізіологія, гігієна, загальна патологія, невропатологія тощо), які були уніфіковані за назвою, кількістю годин та термінами їх вивчення. Введення до навчального плану цих дисциплін сприяло вивченню етіології розумової відсталості, виявленню анатоμο-фізіологічних причин виникнення цього стану, вибору засобів корекції порушень .

Удосконаленню підготовки майбутніх учителів праці і вихователів до роботи в допоміжній школі сприяло також посилення уваги до організації самостійної роботи студентів. У навчальному плані було зазначено дисципліни, за якими студенти за період навчання мали захистити три курсові роботи. Одну курсову роботу писали з основної спеціальності (олігофренопедагогіка), іншу – з додаткової (теорія та методика виховної роботи), а третю – за напрямом спеціалізації (практикум у навчальних майстернях зі спеціальною методикою трудового навчання. Вагомим стимулом до самостійної роботи студентів стала заміна одного із державних іспитів написанням та захистом дипломної роботи. Проте відсоток студентів, які виявили бажання писати дипломну роботу, був незначний, а їх теми не завжди пов'язувалися з професійно-трудовим навчанням розумово відсталих учнів.

Проте, у роботі дефектологічного факультету КДПІ мали місце ще не розв'язані проблеми. Переважно вони стосувалися низького рівня готовності майбутніх учителів з профілів трудової підготовки, які практикувалися в допоміжних школах України (столярна, слюсарна, будівельна спеціальності). Слабким було матеріально-технічне забезпечення (технічні засоби навчання, наочно-образні посібники тощо) навчальних майстерень інституту. Недостатня кількість годин відводилась на проведення семінарів та спецкурсів з методики професійно-трудового навчання і виховання та професійної орієнтації розумово відсталих учнів.

Подальшому поліпшенню підготовки вчителів професійно-трудового навчання сприяла постанова «Про основні напрямки перебудови вищої та середньої спеціальної освіти в країні». У цьому документі вказувалося на те, що необхідно «суттєво підвищити теоретичний і практичний рівень підготовки спеціалістів; оновити зміст навчальних курсів відповідно до сучасних досягнень науки; проводити модернізацію діючих та створювати нові навчальні підрозділи; залучати до викладання лекцій, проведення семінарів та інших видів занять науково-технічних співробітників; створювати умови для розвитку науково-технічної майстерності студентської молоді, залучення їх до наукових досліджень кафедр» [5, с. 58-59]. У постанові йшлося і про

систему підготовки вчителів професійно-трудового навчання для допоміжних шкіл. З цією метою на дефектологічному факультеті КДПІ було започатковано експериментальне дослідження стану та підвищення рівня майбутніх учителів праці до роботи у допоміжній школі. Удосконалення професійної підготовки вчителів праці здійснювалося за такими напрямками: підвищення якості профорієнтаційної роботи і відбору профпридатних до педагогічної роботи абітурієнтів; критичний перегляд чинного навчального плану, удосконалення програм; зміна послідовності та термінів вивчення дисциплін, проведення педагогічної практики; оптимальне використання можливостей навчально-виховного процесу вищого навчального закладу щодо формування знань, умінь та педагогічно важливих особистісних якостей майбутнього вчителя професійно-трудового навчання; поліпшення матеріально-технічної бази факультету, модернізація верстатного парку відповідно до вимог програм, забезпечення майстерень матеріалами, інструментами та обладнанням. За результатами експерименту було внесено певні зміни до навчального плану з підготовки вчителів професійно-трудового навчання для допоміжної школи.

Відповідно до поставленої мети в 1989 році навчання студентів відділення «Олігофренопедагогіка і праця» здійснювалось за новим удосконаленим навчальним планом, у якому, на відміну від попереднього плану, посилювалася увага до самостійної та індивідуальної роботи студентів з кожної навчальної дисципліни. Зокрема, самостійна робота вводилася у циклах загальнополітичних, психолого-педагогічних, загальнокультурних і освітніх дисциплін, а індивідуальна робота студентів передбачалася навчальними планами з дисциплін спеціальної підготовки [11].

В оновленому навчальному плані загальна кількість годин (6349 год), відведених на підготовку вчителя праці допоміжної школи, значно збільшилася порівняно з попереднім навчальним планом (4504 год) за рахунок введення годин на самостійну та індивідуальну роботи. Із них 9,2 % відводилося на вивчення загальнополітичних дисциплін (у тому числі 110 год відводилося на самостійну роботу студентів). На вивчення психолого-педагогічних дисциплін відводилося 33,8 % (відповідно 94 год відводилося на самостійну роботу студентів). На вивчення загальнокультурних і освітніх дисциплін 5,9 % (відповідно 94 год на самостійну роботу). На вивчення спеціальних методичних дисциплін навчальними планами передбачалося 51,1 % (у тому числі 333 год на індивідуальну роботу) [11].

Аналіз навчальних планів і програм з підготовки вчителів праці для допоміжних шкіл свідчить, що в навчальному плані посилювалася увага до вдосконалення загальнопедагогічної і спеціальної підготовки вчителів праці впродовж усього періоду навчання в інституті. Зокрема, новим навчальним планом для відділення «Олігофренопедагогіка і

праця» вводилися нові дисципліни – «Основи педагогічної майстерності», «Актуальні проблеми навколишнього середовища», «Основи наукових досліджень», «Психологія трудової діяльності», «Профорієнтаційна робота в допоміжній школі», «Педагогічна етика», «Теорія і методика виховної роботи», «Введення до спеціальності», «Охорона праці», «Практикум в навчальних майстернях з спеціальною методикою викладання», а також неперервна педагогічна практика [11].

У процесі підготовки вчителів професійно-трудового навчання центральне місце відводилося вивченню загальноосвітніх дисциплін та спеціальних методик. У цьому навчальному плані передбачалось вивчення таких дисциплін, як «Праця з методикою викладання», «Технологія виробництва з матеріалознавством», «Основи електротехніки з практикумом», «Практикум в навчальних майстернях зі спеціальною методикою трудового навчання» тощо [11].

Нові навчальні плани передбачали скорочення обов'язкового аудиторного навантаження, зокрема скорочення годин на лекції. Акцент в організації навчального процесу переносився на семінарські, практичні заняття, які потребували ретельної самостійної підготовки. Передбачено індивідуальну роботу зі студентами з кожної дисципліни та здійснювався контроль за самостійною роботою. В ході проведення практичних занять студенти спостерігали за роботою вчителя праці, аналізували плани виховної роботи в класі і шкільних майстернях, відвідували різноманітні виховні заходи.

Кількість годин, відведених навчальним планом на педагогічну практику в навчальних майстернях (174 год) збільшилася в навчальних планах 1989 р. майже в 9 разів і становила 1589 годин.

За період 1964-1990 роки дефектологічний факультет підготував 445 учителів професійно-трудового навчання для допоміжних шкіл. З них, за даними М. Кота, 25 % отримали розподілення на посаду вчителя допоміжної школи, а 43 % – на посаду вихователя допоміжної школи. Лише 5 % молодих спеціалістів отримали направлення на посаду вчителя праці допоміжної школи. Решта випускників (12 %) одержали направлення на посаду вчителя професійно-трудового навчання загальноосвітньої школи, вихователя дошкільних закладів – 3 % та на інші спеціальності – 12 % [1, с. 32].

Для визначення причин незадовільного стану працевлаштування випускників дефектологічного факультету, які одержали спеціальність вчителя професійно-трудового навчання, необхідно з'ясувати стан забезпечення допоміжних шкіл учителями праці цього профілю. Станом на 1989 рік в Україні функціонувало 261 допоміжна школа, у яких працювало 1930 учителів праці. Вивчення стану професійної освіти показало, що із загальної кількості вчителів праці 7,8 % одержали відповідну освіту на стаціонарному відділенні «Олігофренопедагогіка і праця» дефектологічного факультету КДПІ 8,8 % учителів праці

допоміжної школи одержали очну або заочну підготовку на цьому ж самому факультеті з інших спеціальностей, а 51,4 % одержали вищу педагогічну освіту в інших педагогічних інститутах. Водночас 19,1 % учителів праці мали спеціальну середню освіту (технічні училища, педагогічні технікуми) або закінчили ПТУ, а 6 % учителів мали середню освіту [1].

Вивчення досвіду роботи допоміжних шкіл свідчить про те, що найкращих результатів у підготовці розумово відсталих дітей до майбутньої трудової діяльності досягають ті вчителі, які мають відповідну до їх навчальної діяльності спеціальність. У тих закладах, де вони працюють, розширюються та зміцнюються зв'язки школи з базовими виробництвами та господарствами, враховуються вікові особливості дітей і закономірності їх розвитку, забезпечуються наступність у навчанні та виховання дітей, систематично вивчаються індивідуальні особливості кожного учня. Серед вказаних спеціалістів працювало чимало майстрів трудового навчання, а саме Л. Мартинова (спеціальна школа-інтернат № 2, м. Дніпропетровськ), М. Хорунжий (спеціальна школа-інтернат № 8, м. Київ), Н. Джунь (допоміжна школа № 2, м. Київ), В. Горбатюк (допоміжна школа-інтернат № 16, м. Київ), І. Павлюк (допоміжна школа-інтернат № 3, м. Чернівці), А. Балюк (допоміжна школа-інтернат № 104, м. Львів), Л. Медвідь, Л. Кондратюк (спеціальна загальноосвітня школа-інтернат с. Антоніни, Хмельницька обл.)

Проте значна кількість учителів професійно-трудового навчання в допоміжній школі (понад 80 %) мали недостатній рівень теоретичної і практичної підготовки для проведення в школі занять з окремих видів праці, не використовують активно та цілеспрямовано працю учнів для корекції інтелектуального компонента трудової діяльності, розвитку пізнавальних процесів, виховання тих чи інших особливостей, враховуючи вік, рівень засвоєння знань та індивідуальні особливості учнів.

Діяльність учителя допоміжної школи, у тому числі й учителя професійно-трудового навчання, глибоко специфічна, оскільки доводиться мати справу з дітьми, які характеризуються загальними та індивідуальними особливостями психічного розвитку, зумовленими порушенням функцій центральної нервової системи.

Недостатність розвитку пізнавальної діяльності, наявність відхилень в емоційно-вольовій сфері і поведінці дитини постійно висувають перед учителем складні завдання та проблеми, які не завжди педагог з відповідною дефектологічною освітою ефективно розв'язує. Дискусійними залишалися такі проблеми: як визначити ступінь уповільненості і процесу навчання залежно від складності навчального матеріалу; забезпечити поєднання окремого і цілісного способу повідомлення матеріалу; знайти способи формування в дитини стійкого

інтересу до виконання навчальних завдань, формування довільної уваги, розвитку мотивації.

У процесі навчальної роботи виникла потреба в реалізації принципу корекції під час вивчення різного за змістом навчального матеріалу, створення умов для виправлення недоліків розвитку мислення, мовлення, пам'яті, емоційно-вольової сфери тощо.

Учителів трудового навчання необхідні знання загальної педагогіки і психології, оскільки розвиток розумово відсталої дитини відбувається за загальними для всіх дітей законами. Педагог обов'язково має мати як загальну, так і спеціальну дефектологічну освіту, що передбачає знання основ природничих і медичних наук, які розкривають природу розумової відсталості – загальної і патологічної анатомії та фізіології людини, невропатології і психопатології, олігофренопедагогіки, методів клінічного обстеження дитини. Крім того, свідомо і цілеспрямовано здійснювати вибір методів і прийомів навчання і виховання, педагогові допоміжної школи необхідно знати основи олігофренопедагогіки.

Учитель трудового навчання повинен знати індивідуальні особливості учнів допоміжної школи, систематично проводити спостереження за діяльністю і поведінкою дитини на уроці, у процесі гри та трудового навчання, враховувати їх під час планування уроку, виборі методів і засобів корекції властивих їм вад. Учитель має мати чіткі уявлення про природу основного дефекту кожного учня та його характер ускладнень, які виникли на цьому ґрунті під впливом несприятливих життєвих умов. Важливо також знати, позитивні якості дитини, на які можна опиратися у корекційній роботі. Без таких знань учитель професійно-трудового навчання не зможе ефективно виконувати навчальні, виховні та корекційні функції і завдання які ставляться перед допоміжною школою.

Таким чином, організація підготовки вчителів професійно-трудового навчання вимагає розв'язання низки теоретичних та практичних завдань, а саме: забезпечення єдності теорії та практики у процесі навчання на дефектологічному факультеті; організацію неперервної педагогічної практики студентів у допоміжній школі та на виробництві; удосконалення теоретичних, методичних, практичних курсів, планів та програм; уведення спецкурсів, спецпрактикумів з професійно-трудового навчання учнів допоміжних шкіл; використання передового досвіду вчителів-методистів допоміжних шкіл. Одночасно з цим має також удосконалюватись економічний складник процесу підготовки вчителів професійно-трудового навчання школярів з вадами інтелекту, а саме: матеріально-технічне забезпечення навчального процесу у закладах вищої освіти; проведення різного роду практик навчання студентів в умовах виробництва; удосконалення процесу підготовки та перепідготовки вчителів професійно-трудового навчання в системі післядипломної освіти.



У 1991 році в Україні відбулися зміни у сфері економіки, політики, соціальному житті, які суттєво вплинули на стан усіх ланок освіти як загальної, спеціально, так і вищої. Глобалізація та зміна пріоритетів розвитку в економіці, демократизація суспільства викликали низку проблем і суперечностей в системі професійно-трудової освіти. Все це потребує неординарних нових підходів до формування технологій організації навчально-виховного процесу, змісту професійної підготовки, нових методів і засобів навчання, інтеграції навчальних закладів з роботодавцями.

На даному етапі розвитку економіки якість кваліфікованої підготовки спеціалістів має першорядне загальнодержавне значення. Саме у період економічного розвитку гостро постало питання запровадження нових стандартів професійної освіти, технологій, схем організації виробництва, інтенсифікації виробництва, оновлення змісту освіти. Це значною мірою стосується і до національної системи професійно-трудової освіти [3], яка має бути органічно пов'язана із суспільним виробництвом і працювати на відтворення робітничого потенціалу країни.

Державна політика у галузі професійної підготовки спеціалістів, їх навчання та виховання визначена в Конституції України, Законі України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про наукову та науково-технічну діяльність». Концептуальні ідеї та погляди на стратегію і основні напрями розвитку освіти представлені у Національній доктрині розвитку освіти, Державній національній програмі «Освіта» (Україна ХХІ століття) та інших документах.

У Національній доктрині розвитку освіти зазначено, що «основними завданнями педагогічної освіти є: забезпечення кваліфікованими педагогічними і науково-педагогічними кадрами дошкільних, загальноосвітніх, позашкільних, професійно-технічних та вищих навчальних закладів, науково-методичних установ і закладів післядипломної педагогічної освіти» [3]. Згідно Державної національної програми «Освіта» трудова підготовка має забезпечити: розширення трудового досвіду учнів, формування в них навичок самообслуговування; формування техніко-технологічних та економічних знань, практичних умінь і навичок, необхідних для залучення учнів до продуктивної праці та оволодіння певною професією; розширення політехнічного світогляду учнів і розвиток їхніх творчих здібностей на основі взаємозв'язку трудового навчання з основами наук; активне ознайомлення з масовими професіями, виховання потреби у праці та оволодіння певною професією; ознайомлення учнів з основами ринкової економіки, різними формами господарської діяльності [3].

У положенні «Про спеціальну загальноосвітню школу» сказано, що «головним завданням спеціальної школи є: розвиток природних здібностей та обдарувань, творчого мислення вихованців, здійснення їх допрофесійної та професійної підготовки, формування соціально адаптованої особистості»[7].

**Висновок.** Кадрове забезпечення процесу професійно-трудового навчання завжди відіграло велику роль, а нині набуває загальнодержавного значення і розв'язання цієї проблеми є актуальним завданням. Ми ставимо завдання щодо підготовки кваліфікованого робітника, який зміг би працювати в реаліях сучасного виробництва та за новітніми технологіями. На жаль, наявна на той час система професійно-трудового навчання не повною мірою забезпечувала належний рівень підготовки розумово відсталих учнів до самостійного життя і праці на виробничих підприємствах, які належать до системи соціального забезпечення.

### Бібліографія

- 1. Кот Н. З.** Совершенствование подготовки учителя профессионально-трудового обучения учащихся вспомогательных школ : автореф. . дисс. ... канд. пед наук : [спец.] 13.00.03 – коррекционная педагогика / Н. З. Кот ; Моск. пед. ин-т. – М., 1991. – 16 с.;
- 2. Народное образование** в СССР : сб. док. : 1917–1973 гг. – М.: Педагогика, 1974. – 559 с.;
- 3. Національна стратегія розвитку освіти 2012-2021 рр.** // Директор шк., ліцею, гімназії. – 2011. – 2011. – № 6. – С. 25–44.;
- 4. Обязанности** учителя труда // Школа и производство. – 1975. – № 10. – С. 78.;
- 5. О реформе** общеобразовательной и профессиональной школы : сб. док. и материалов. – М.: Политиздат, 1984. – 112 с.;
- 6. Очерки истории** педагогической науки в СССР (1917–1980) / М. Н. Колмакова, Л. С. Геллерштейн, З. И. Равкин [и др.; под. ред. Н. П. Кузина, М. Н. Колмаковой] ; АПН СССР, НИИ общ. педагогики. – М.: Педагогика, 1986. – 284 с.;
- 7. Положення** про спеціальну загальноосвітню школу-інтернат (школу) для розумово відсталих дітей (допоміжну школу) // Зб. наказів та інструкцій М-ва освіти УРСР. – 1980. – № 2. – С. 23–32.;
- 8. ДАТО**, ф. Р–3076, оп. 6, спр. 26, арк 112.;
- 9. АНПУ**, Навчальний план 1975 року «Вчитель праці в спеціальній школі»;
- 10. АНПУ**, Навчальний план 1985 року «Олігофренопедагогіка» з додатковою спеціальністю «Праця»;
- 11. АНПУ**, Навчальний план 1989 року «Олігофренопедагогіка і праця» .

### References

- 1. Kot N. Z.** Sovershenstvovany`e podgotovky` uchy`telya professy`onal`no-trudovogo obucheny`ya uchashhy`xsya vspomogatel`nykh shkol : avtoref. . dy`ss. ... kand. ped nauk : [specz.] 13.00.03 – korrekcy`onnaya pedagogy`ka / N. Z. Kot ; Mosk. ped. y`n-t. – M., 1991. – 16 s.;
- 2. Narodnoe obrazovany`e** v SSSR : sb. dok. : 1917–1973 gg. – M.: Pedagogy`ka, 1974. – 559 s.;
- 3. Nacional`na strategiya** rozvy`tku osvity` 2012-2021 rr. // Dy`rektor shk., liceyu, gimnaziyi. – 2011. – 2011. – # 6. – S. 25–44.;
- 4. Obyazannosty`** uchy`telya truda // Shkola y` proy`zvodstvo. – 1975. – # 10. – S. 78.;
- 5. O reforme** obshheobrazovatel`noj y` professy`onal`noj shkolы : sb. dok. y` matery`alov. – M.: Poly`ty`zdat, 1984. – 112 s.;
- 6. Ocherky`** y`story`y` pedagogy`cheskoj nauky` v SSSR (1917–

1980) / M. N. Kolmakova, L. S. Gellershtejn, Z. Y. Ravky`n [y` dr.; pod. red. N. P. Kuzy`na, M. N. Kolmakovoj] ; APN SSSR, NY`Y` obshh. pedagogy`ky`. – M.: Pedagogy`ka, 1986. – 284 s.; **7. Polozhennya** pro special`nu zagal`noosvitnyu shkolu-internat (shkolu) dlya rozumovo vidstaly`x ditej (dopomizhnu shkolu) // Zb. nakaziv ta instrukcij M-va osvity` URSR. – 1980. – # 2. – S. 23–32.; **8. DATO**, f. R–3076, op. 6, spr. 26, ark 112; **9. ANPU**, Navchal`ny`j plan 1975roku «Vchy`tel` pracj v special`nij shkoli»; **10. ANPU**, Navchal`ny`j plan 1985 roku «Oligofrenopedagogika” z dodatkovoyu special`nistyu «Prasya»»; **11. ANPU**, Navchal`ny`j plan 1989 roku «Oligofrenopedagogika i prasya» .

Received 14.09.2017

Reviewed 12.10.2017

Accepted 22.11.2017

УДК: 376-056.016:821.161.2

**Н. П. Кравець**

kravez2015@gmail.com.

### **З ІСТОРІЇ СТАНОВЛЕННЯ В УКРАЇНІ КЛАСИФІКАЦІЙ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ**

**Відомості про автора:** Кравець Ніна Павлівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психокорекційної педагогіки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. У колі наукових інтересів: корекція читацької діяльності розумово відсталих учнів на уроках літератури засобами інноваційних технологій з метою творчого розвитку школярів. E-mail: kravez2015@gmail.com.

**Contact:** Nina Kravets, PhD (Special Education), Associate Professor of the Department of Psycho-Corrective Pedagogy of the National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine. Scientific interests: correction of reading comprehension of mentally retarded students at literature lessons by means of innovative technologies aimed at the schoolchildren’s creative development.

**Кравець Н.П. З історії становлення в Україні класифікацій розумово відсталих дітей.** У статті розглянуто питання, що стосуються історії догляду, навчання й виховання дітей з порушеннями розумового розвитку з точки зору врахування діагнозу дітей, на основі чого в історичному аспекті здійснено аналіз робіт, присвячених класифікації вказаних осіб. Прослідковано ієрархічність становлення поняття «розумова відсталість»: від загального трактування порушень

розумового розвитку як «дефективність» до часткового поняття «розумова відсталість», що знайшло відображення у класифікаціях дітей означеної нозології. Підтверджено пріоритет європейських лікарів-психіатрів щодо створення класифікацій дітей з порушеннями розумового розвитку. На основі аналізу існуючих європейських класифікацій вітчизняними спеціалістами створено власні класифікації з поступовим відходом від трактування дітей з порушеннями розумового розвитку як «дефективні» до використання поняття «розумово відсталі». Сутність створених класифікацій свідчить про дотримання авторами різних напрямів щодо класифікації дітей: медико-клінічного, психолого-педагогічного, соціального. Врахування сучасними дослідниками ідей, викладених в класифікаціях, сприятиме розробці більш досконалих класифікацій, що дозволить удосконалити методику навчальних предметів, зокрема й літератури.

**Ключові слова:** історія, класифікація, діти, дефективність, розумова відсталість, порушення розумового розвитку.

**Кравець Н. П. Из истории становления в Украине классификаций умственно отсталых детей.** В статье рассмотрены вопросы, касающиеся истории признания, воспитания и обучения детей с нарушениями умственного развития с учетом их диагноза, на основании чего в историческом аспекте проанализированы работы, в которых представлены классификации детей указанной нозологии. Рассмотрена иерархичность становления понятия «умственная отсталость»: от общего обозначения нарушений умственного развития как «дефективность» к частному понятию «умственная отсталость», что отображено в анализируемых классификациях детей. Подтвержден пріоритет европейских врачей-психиатров в создании классификаций. Проанализировав европейские классификации, отечественные специалисты создали собственные, постепенно отойдя от обозначения детей с нарушениями умственного развития как «дефективные» к использованию понятия «умственно отсталые». Анализ классификаций позволяет утверждать о существовании различных направлений классификации детей с нарушениями умственного развития: медико-клинического, психолого-педагогического, социального. Использование современными исследователями идей, представленных в классификациях, положительно повлияет на разработку более информативных и усовершенствованных классификаций детей с нарушениями умственного развития, что позволит усовершенствовать методики обучения их различным предметам, в частности литературы.

**Ключевые слова:** история, классификация, дети, дефективность, умственная отсталость, нарушения умственного развития.

**Kravets Nina. History of classification of mentally retarded children in Ukraine.** Currently, historical experience of education for people with mental disorders is important to reform pedagogical education in Ukraine, in particular special education. Consequently, the author has analyzed the scientific sources devoted to the questions of history of formation and development of the correctional and educational activity for children with mental disorders.

Analysis of historical sources has shown that the authors have quite different points of view on this issue. Firstly, attention was drawn to the physical and psychological well-being of children reflected into the classifications of children with disorders of psychophysical development. These classifications were prepared individually without proper analysis of theoretical and practical experience of teaching and learning children. European authors analyzed children's well-being according to different points of view that was reflected in the proposed classifications. Some scholars were representatives of the medical-clinical direction (F. Pinel, J. Esquirol, etc.). Others researchers such as G. Demor adhered to psychological and pedagogical views. The European ideas influenced the work of domestic experts in the field of special education. Psychiatrists P. Kovalevsky, G. Rossolimo and G. Groshin categorized children with special needs according to the psychological point of view. Scientists I. Sikorsky and V. Kashchenko analyzed the characteristics of children with mental disorders according to psychological and pedagogical views.

Based on analysis of the European experience of education for children with intellectual disabilities, I. Sikorsky created his own psychological and pedagogical classification. V. Kashchenko classified children according to the medical and pedagogical studies. In Russia, it was the first time he used the term "defective" for referring the children's physical and mental disorders.

The Ukrainian physician, Professor of Medicine M. Tarasevych adhered to the evolution and biological points of view in the proposed classification. Having carefully analyzed the classification of the European and national experts, he emphasized on the neuropsychological constitution of the child. According that point, three groups of defective children were identified by M. Tarasevych: children with defects of physical development, children with defects of the sensory organs, children with defects and anomalies of neuropsychiatry.

Nowadays, analysis of the essence of existing classifications has been allowed to classify mentally retarded children by the scientists, taking into account the specifics of children's development and innovative approaches to special education and correction.

**Key words:** history, classification, deficiency, mental retardation, mentally retarded children.

**Постановка проблеми.** Останніми роками у спеціальній педагогіці появилася значна кількість понять, які використовують для позначення одних і тих же значень: «особливі діти», «діти з особливими потребами», «діти з особливими освітніми потребами». До цієї категорії відносять і розумово відсталих дітей. Як же розвивалося становлення поняття «розумово відстала дитина» в Україні, яких дітей відносили до розумово відсталих?

**Аналіз досліджень і публікацій з даної проблеми.** Історичний аспект навчання й виховання розумово відсталих дітей розглянуто в роботах Х. Замського. О. Гаврилов охарактеризував історію становлення виховання й розвитку дітей, які важко піддаються корекційно-виховному впливу.

Аналіз історичних джерел свідчить, що одним з перших започаткував створення класифікації дітей з відхиленнями у розумовому розвитку Фелікс Платтер (1537-1614), який створив першу класифікацію душевно хворих, основу якої склали ознаки, що характеризують стійкі порушення інтелекту, емоцій, душевного стану хворого. Платтер виділив серед душевних захворювань форму, для якої характерні стійкі порушення інтелекту – слабоумство [1, с. 15]. Пізніше французькі лікарі-психіатри Філіп Пінель (1745-1826) та його учень Жан-Етьєн-Домінік Ескіроль (1772-1840) створили власні класифікації, керуючись класифікацією Платтера. Філіп Пінель на основі аналізу відхилень у психічному розвитку дітей склав класифікацію душевних хвороб, трактуючи недорозвиненість та ідіотію як дві особливі форми психозу та виділив дві форми слабоумства: уроджену й набуту. Ескіроль розробив кілька класифікацій. Він відмежував рівні недорозвитку за клінічними ознаками, розділив дітей на три групи за мірою відсталості та ввів ряд понять: імбецилізм, ідіотія, розумова відсталість. Також розробив класифікації дітей з ідіотією, виділивши вроджений і набутий недорозвиток. Проте не розмежував розумову відсталість від ідіотії, а доводив, що ідіотія – вроджена недорозвиненість, а розумова відсталість – набута. Імбецильність теж розглядав з двох точок зору – як вроджену й набуту. В іншій класифікації симптомів розумової відсталості провідними показниками були стан розвитку мовлення, емоцій, здібностей розумово відсталих дітей [1].

**Мета статті:** розглянути підготовлені на початку ХХ століття вітчизняні класифікації дітей з порушеннями розвитку,

**Виклад основного матеріалу.** В Україні значна роль щодо вивчення, навчання й виховання розумово відсталих дітей належить лікарю-психіатру, психологу й педагогу І. Сікорському (1842-1919), який у 1904 р. писав про необхідність «лікування і виховання недорозвинутих, відсталих і слабоумних дітей» [9, с. 3]. Отже, дефініцію «розумово відстала дитина» ще не вживали. І. Сікорський розглядав

причини виникнення розумової відсталості з психолого-педагогічної точки зору. Він розробив власну класифікацію дітей з порушеннями розумового розвитку, доводив доцільність їх диференціації, вказував на необхідність розрізнення малоумних, відсталих і недорозвинутих. Іван Олексійович вважав, що з практичної точки зору таких дітей можна розділити на дві великі групи. В одну групу віднести здібних, у яких недорозвиток мозку або наслідки колись перенесеної мозкової хвороби. До другої групи віднести дітей, у яких хвороба продовжується і розумова слабкість прямо залежить від важкості існуючої хвороби. Щодо дітей другої групи вказував, що фізичне лікування нервової хвороби, яка продовжується, є головною підставою для розумового розвитку [9, с. 23]. Називаючи дітей з нападами «ненормальними», малоумними, відсталими, автор не дав пояснення сутності вказаних понять.

1903 року в Києві дочки Сікорського Ольга і Олена відкрили Лікарсько-педагогічний інститут для розумово недорозвинутих, відсталих і нервових дітей [8]. У закладі навчалися діти різного віку в кількох групах. Дітей розділили на 3 категорії. 1 – слабкі в розумовому відношенні; 2 – нестійкі в моральному відношенні; 3 – психічно хворі діти. Між 1 і 2 групами існувала перехідна група. Перша форма підрозділялася на 3 підгрупи: 1 підгрупа – помішаний вид розумового розвитку – ідіотизм; 2 – розумова слабкість, до якої увійшли слабоумні імбецили; 3 підгрупа охоплювала дітей з розумовою відсталістю [8, с. 18]. Навчальні заняття проводили з дітьми, відсталими в розумовому відношенні. Всі діти навчалися, вивчали предмети, доступні розумовим здібностям і розвитку кожного. Уваги заслуговує навчання в середній групі, у якій перебували діти від 8 до 14 років (на основі врахування ступеня розумового розвитку). Їх навчали грамоти, письма, рахунку, отже, вчили читати. Діти, віднесені до другої категорії, складали екзамени.

Працюючи з дітьми, вивчаючи й навчаючи їх, І. Сікорський розробив класифікацію порушень інтелекту, виділивши відсталість та розділивши її на глибоку, значну, середню, слабку, що описав у методичній роботі «Керівництво до занять з відсталими дітьми-ідіотами» [10]. Характеризуючи дітей з точки зору їхньої здатності до навчання, як мірило інтелекту виділив психологічний профіль, запропонувавши профілі групи: глибоко відсталі, відсталі діти імбецили; досить різко виражені відсталі, які перебувають у спеціальних інтернатах або займаються вдома за нездатністю до занять [10, с. 5]. У запропонованій класифікації диференціював за профілями хлопчиків і дівчаток на основі висновків про те, що у дефективних хлопчиків середні профілі виявляються більш важкими, ніж у дівчат [10, с. 33]. Середньо відсталими Сікорський вважав невстигаючих учнів нормальних (*масових* – *Кравець Н. П.*) шкіл, серед яких поряд з

«дебіліками зустрічаються діти психостеніки і слабоумні різноманітних категорій». До слабо відсталих відніс дітей із тих же груп, у яких патологічні і педагогічні дефекти виражені слабо. Але як діагностувати такі стани, не рекомендував. На думку Івана Олексійовича, завдяки профілям можна краще продіагностувати дитину, «що дасть можливість розрізнити імбецильність і дебільність, абсолютну дебільність від часткової дебільності, з дефективністю в процесах тонусу» [10, с. 36].

Не применшуючи цінність для того часу розробленої класифікації, не зрозуміло, як диференціювати і діагностувати дітей з огляду на запропоновані автором поняття: абсолютна дебільність, часткова дебільність, дефективність у процесах тонусу, діти психостеніки, слабоумні різних категорій.

Власну класифікацію дітей з порушеннями розумового розвитку запропонував український психіатр, доктор медичних наук, професор П. Ковалевський ( 1849-1923 ), наголошуючи на необхідності лікування й виховання відсталих дітей. До таких дітей відніс ідіотів, відсталих і дітей злочинців. До форми ідіотії відніс імбецильність і тупоумство [4, с. 147]. Тупоумних дітей розділив за ознаками душевних здібностей на дві категорії: тупоумні у власному смислі слова і відсталі [4, с. 148]. Проте, яких дітей вважав « тупоумними », « відсталими » – не пояснив.

Цінним для науки і практики навчання дітей з порушеннями розумового розвитку є те, що Павло Іванович першим серед науково-практичного загалу країни у 1906 році ввів термін «розумово відсталі» [4, с. 151]. Погляди П. Ковалевського щодо класифікації розумової відсталості досить суперечливі. Зокрема автор розрізняє три ненормальності: душевну неврівноваженість, моральну дефективність і злочинність [4, с. 156]. Морально дефективних характеризує як таких, у яких розумова діяльність нижче середньої. Але яка середня розумова діяльність, не вказує. Сумнівним є твердження щодо дітей, названих у класифікації злочинцями. Адже не всі вони можуть бути розумово відсталими. Також автор вказує на необхідності виховання ідіотів і відсталих, не навівши приклади диференціації вказаних понять та особливостей роботи з дітьми, яким властиві різні форми порушень [4, с. 173]. Водночас досить схвально відгукується про милосердне ставлення до таких дітей: «Суспільство живе вірою, що милосердні люди ще не перевелися і рука даючого не збідніє»[4, с. 214].

Існуючі на той час класифікації дітей з порушеннями розвитку не влаштували своєю достовірністю ні лікарів, ні педагогів, оскільки різні автори пропонували власні класифікації, принципи дотримання класифікацій, логічності розписування видів. У 1911 році психіатр Г. Трошин (1874-1938) виступив проти неправомірного тотожного тлумачення понять «дитяча ненормальність» та «ідіотизм», аналізуючи й класифікуючи дитячі порушення з огляду на те, що «класифікація дитячої ненормальності викликала й викликає масу суперечок через



неузгодженість положень авторів між собою» [12, с. 15]. У запропонованій класифікації автор виділив три стадії розвитку дитини з порушеннями: ідіотія, імбецильність і відсталість. Значно відсталі, які отримують домашню спеціальну освіту, можуть навчатися в спеціальних інтернатах, у допоміжних школах. Водночас виділив три групи дітей з порушеннями розвитку: діти з психічним недорозвитком, діти з дитячими неврозами і психозами, діти з симптоматичним недорозвитком та відмежував форми психічного недорозвитку від неврозів і психозів і від недорозвитку внаслідок соматичних хвороб. Також Г. Грошин запропонував для вивчення дитячої відсталості програму, якій властивий комплексний підхід до вивчення особистості дитини. Аналізувати розумову сферу дітей радив шляхом використання різноманітних методів: асоціація, судження, індукція, абстракція. Насамперед звертати увагу на те, як дитина оволоділа усним і писемним мовленням. Цінним є твердження вченого про відповідне спрямування класифікацій для різних спеціалістів: психологи повинні розглядати дитину за загальними чи окремими психологічними ознаками; лікар потребує патолого-анатомічного або клінічного виду класифікації; для антропологів важливі зовнішні ознаки. А на що повинен звертати увагу педагог, яка класифікація найбільш оптимальна для нього, що включає стадія розвитку «відсталість» – рекомендації відсутні.

Заслуговує уваги робота Г. Россолімо «Психологічні профілі дефективних учнів стосовно віку, статі, ступеня відсталості та ін.», присвячена визначенню психологічних профілів дітей з порушеннями розвитку [7]. Г. Россолімо шукав шляхи щодо розуміння ступеня вродженої відсталості та набутої дефективності. Як мірило інтелекту розглядав психологічні профілі з метою зорієнтуватися в результатах, отриманих за допомогою дослідження «психологічного профілю» дітей і молоді з різними інтелектуальними недоліками, що утруднюють їхню освіту і розвиток [7, с. 3]. У роботі автор дав педагогічну й клінічну оцінку інтелекту. Намагався як лікар-психіатр всебічно вивчати дітей: стан уваги, волі, точність сприймання, зорової пам'яті, зображення, пам'яті елементів мовлення, пам'яті чисел, осмислення, здатність комбінувати, уяву, спостережливість. За мірою відсталості розділив дітей на п'ять профілів. До першого профілю увійшли діти з глибокою відсталістю. До глибоко відсталих Россолімо відніс досить різко виражених імбецилів, які перебувають у спеціальних інтернатах або вдома за нездатністю до занять. Другий профіль склали діти зі значною відсталістю, які отримують домашню спеціальну освіту, перебувають частково у спеціальних притулках, частково у допоміжних школах. До третього профілю віднесені діти з середньою мірою відсталості, тобто «погані учні нормальних шкіл, серед яких поряд з дебілами зустрічаються діти психостеніки, і слабоумні різних категорій» [7, с. 5]. Четвертий профіль склали злегка розумово дефективні, слабо відсталі

діти із тих же груп, але лише з мало вираженими як інтелектуальними, так і педагогічними дефектами. Клієнти п'ятого профілю – розумово нормальні діти, не зручні для школи внаслідок наявності психічних недоліків. Аналізуючи дітей за профілями, Г. Россолімо констатував, що у дефективних хлопчиків середні профілі виявляються більш високими, ніж у дівчаток [7, с. 33].

Виділяючи профілі, Григорій Іванович вказав на значення профілів для класифікації порушень у дітей: «завдяки профілям можемо давати більш точні визначення дефективності, що дасть можливість розрізнити імбецильність і дебільність, абсолютну дебільність на відміну від часткової дебільності з дефективністю в процесах тону» [7, с. 36]. Проте за якими критеріями це проводити, автор не вказав. Отже, дана класифікація теж була недосконалою, оскільки відсутня чітка диференціація дітей щодо розрізнення їх за ступенями розумової відсталості.

В. Кащенко (1870-1943) наявні у дітей порушення називав фізичною дефективністю, душевною недостатністю, які розглядав як певні відхилення від норми в тілі чи в душі дитини, але те й друге разом називав «тіньовим боком цивілізації» [2, с. 15]. На думку вченого, порушення у розвитку дитини настають внаслідок негативного впливу цивілізації. Серед причин, що зумовлюють формування психофізичної особистості дитини, вбачав спадковість і хвороби [2, с. 16]. Говорячи про «ознаки дефективності», Кащенко орієнтував звертати увагу на те, як дитина починає навчатися у школі, оскільки ознакою розумової відсталості вважав погане засвоєння навчального матеріалу. Але недостатнє засвоєння навчального матеріалу на початковому етапі навчання може бути внаслідок затримки психічного розвитку або педагогічної запущеності, хвороб, недостатньої адаптації дитини до умов шкільного навчання. У юнацькому віці ознаками дефективності вчений вважав моральну зіпсованість, прагнення до бродіння, жорстокість, які називав тимчасовою дефективністю або дефективністю, що здається, ввижається [2, с. 35]. Варта уваги визначена Всеволодом Петровичем сутність дефініції «дефективність»: «дефективність, взята в широкому смислі слова, включає в себе розумову дефективність, дефективність характеру і антисоціальність» [2, с.41]. Тобто під дефективністю у юнацькому віці вбачав порушення поведінкових норм.

Створюючи класифікацію дітей з порушеннями розвитку, автор виділив групи дітей щодо наявних у них порушень. Одну групу склали малоздібні, медично відсталі діти, у яких вражений інтелект, погано розвинута пам'ять, розуміння, здатність до судження. Другу групу склали педагогічно відсталі діти, тимчасово маловстигаючі, але які можуть прийти до нормального розвитку. Також Кащенко розрізняв дітей нервово хворих з деякими аномаліями психіки і нервових дітей [2, с. 42]. Розумову дефективність В. Кащенко розділив на три види: ідіоти,

імбецили, дебiли, наголошуючи, що діти, які відносяться до другого і третього виду, вимагають відповідних допоміжних шкіл [2, с. 42].

За сучасної системи навчання й виховання осіб з порушеннями розумового розвитку, діти з легкою й помірною розумовою відсталістю навчаються у спеціальних школах для дітей з порушеннями розумового розвитку, що свідчить про далекоглядність та правильність поглядів В. Кащенко на особливості навчання й виховання вказаної нозології дітей.

Особливу увагу автор звертає на стан читання у тих дітей, які передають факти з прочитаного, побаченого часто зовнішньо, механічно, без внутрішнього логічного зв'язку, тобто в цих дітей порушене логічне мислення [2, с. 78]. Аналізуючи стан читання, констатує, що одним дітям читання дається легко, інші при читанні захлинаються, переходять з одного рядка на другий, привносять неіснуючі звороти мовлення і слова. Також вказує на притаманну дітям словесну сліпоту, через що вони не зливають звуків у склади. Автор розглядає її як дефіцит психіки [2, с. 79]. В дійсності, це проявляються властиві розумово відсталим недоліки мисленнєвої сфери. Водночас у роботі звертається увага на характер дітей, зокрема наголошується, що діти з дефективністю характеру неврiвноважені, нестійкі, непостійні. Отже, Всеволод Петрович дав досить всебічну характеристику інтелектуальній та емоційно-вольовій сферам розумово відсталих дітей.

У роботі «Педагогічна корекція» (1912) В. Кащенко називає дітей з порушеннями «виключні» діти. У вміщеній в цій же роботі доповіді «До питання про виховання і навчання дефективних дітей», яку виголосив на III з'їзді вітчизняних психіатрів у 1912 році, оприлюднив власну класифікацію порушень у дітей, в якій виділив типи дітей, відрізняючи дітей з розумовою й моральною недостатністю від дітей із фізичною дефективністю. Діти з розумовою й моральною недостатністю склали 4 типи. До I типу увійшли субнормальні діти, до яких автор відніс «дебiлів, імбецилів, закінчуючи ідіотами»; до II типу – діти з психічною нестійкістю, так звані важкі діти; III тип склали епілептики з підгрупою нервово хворих; IV тип – психічно хворі діти [3, с. 214]. Водночас автор пояснив, що до типу розумово відсталих відносяться субнормальні або маловстигаючі діти, у яких дефекти слабо виражені, та дебiли й імбецили. Звернув увагу на властиві дітям I, II, III типів відмінні недоліки пам'яті; утворення понять, суджень; здатність комбiнувати. «Ці три компоненти складають те, що ми називаємо розумовою відсталістю» – так Кащенко визначив ознаки розумової відсталості. У підготовленій характеристиці на розумово відсталих аналізує особливості дітей та пояснює, як з ними варто працювати, незважаючи на те, що розумово відсталі діти із запізнiлим розвитком, недорозвинуті, але можуть вчитися, виховуватися, прилучатися до трудового життя і таким чином, розвиватися, а наявні в них дефекти можна виправляти. Разом з тим

застерігає учителів від намагалися «підганяти» відсталих дітей до загального рівня їхніх ровесників. Радить вивести таких дітей з масової школи та навчати у спеціально пристосованих для них шкіл з інтернатом або в школах для приходящих дітей, відповідно до міри й комбінації наявних інтелектуальних і моральних дефектів із середовищем, що оточує дитину. На цю пораду варто звернути увагу всім, хто має справу з інклюзивним навчанням, оскільки в масові школи останнім часом неправомірно направляють дітей, які не в змозі там навчатися внаслідок притаманних їм порушень розумового розвитку і потребують спеціального навчання у спеціальному закладі для такої категорії учнів. Але форми соціальної інтеграції таких дітей варто розвивати.

Заслугове уваги класифікація, розроблена М. Тарасевичем – лікарем, професором медицини, який звернув увагу на існуючі класифікації дітей з порушеннями розвитку, оскільки «питання про дитячу дефективність набуло державного значення» [11]. 24 березня 1921 року М. Тарасевич виступив з доповіддю на науковій конференції Одеського Педологічного інституту на тему «Класифікація дефективних дітей» [11, с. 3].

Класифікацію назвав «Досвід природної онтогенетичної класифікації нормальних і ненормальних типів дитячої індивідуальності», поклавши в основу групувань форм дитячої дефективності принцип розвитку особистості. На думку автора, групу дефективних складають діти, які мають певні фізичні чи психічні дефекти в своєму розвитку та діти, у яких дефектів немає, але наявні такі властивості в їхній психофізичній організації, що гальмують психофізичний розвиток [11, с. 6]. Дотримуючись еволюційно-біологічної точки зору, враховуючи біологічну основу як первинну у виникненні порушень, Тарасевич усіх дітей поділив на три основні групи: 1 – діти з дефектами і аномаліями в фізичному організмі (фізичні дефекти); 2 – діти з дефектами і аномаліями органів чуття (психофізичні дефекти); 3 – діти з дефектами і аномаліями психіки (психічні дефекти).

Отже, запропонована класифікація була досить загальною, оскільки охоплювала дітей з порушеннями фізичного, сенсорного й розумового розвитку. М. Тарасевич вважав, що діти з фізичними порушеннями та з порушеннями органів чуття можуть навчатися разом з усіма, не виявляючи загрози для інших. Водночас дав характеристику імбецилам, ідіотам, для яких характерні негативізм, впертість замість вольової ініціативи. Такий стан назвав «недорозвинуті форми душевних функцій» та довів, що ці діти не можуть навчатися в одній школі зі здоровими дітьми [11, с. 7-8]. Даний висновок професора досить цінний для сучасної спеціальної освіти, оскільки нівелюється увага до порушень розумового розвитку дітей, зокрема дітей з помірною розумовою відсталістю, з невиявленою розумовою патологією, яких намагаються «навчати» в масових дошкільних та шкільних навчальних закладах,

нівелюючи положення про інклюзивну освіту, зокрема висновки про соціальну адаптацію дітей.

Пропонована класифікація виражала найбільш типові риси можливих змін «функціонального механізму невро-психіки» у дітей і дорослих [11, с. 26]. Кожен тип дитячої дефективності характеризувався з точки зору педагогічної і соціальної значимості в смислі можливостей його подолання розвитком та стосовно передбаченої міри можливого розвитку. Враховуючи біологічну основу дефективності, Тарасевич в основу класифікації поклав активність – форму й міру реакцій організму на зовнішні й внутрішні впливи, наголошуючи, що психічна активність змінюється під впливом «психо-нервових» хвороб, але завдяки вихованню, усуненню шкідливих звичок можна домогтися позитивного результату [11, с. 17]. У пропонованій класифікації виділив три форми «психо-нервової» активності: I – стійка гармонійна врівноважена активність; II – нестійка, неврівноважена, легко збуджувальна активність; III – роздратована психо-нервова конституція. У кожній формі виділив дітей трьох груп: а) без розумової і моральної дефективності; б) з розумовою дефективністю; в) з моральною дефективністю. Окремо виділив «Психо-нервові конституції, ускладнені хворобами». Діти, віднесені до цієї категорії, не підлягають навчанню. Водночас визначив фактори, які ускладнюють порушення та вказав залежність різноманітних форм дитячої психо-нервової дефективності від інших факторів, які ускладнюють основні форми психо-нервової активності: 1 – несприятливі умови середовища і виховання, 2 – хвороби, 3 – первинні дефекти (недорозвиток) «невро-психіки». Тому в класифікації розглядав форми психо-нервової активності, не ускладненої цими факторами та окремо ті форми активності, що ускладнені недорозвитком у розумовій сфері [11, с. 26-27].

«Використання ідей М.Тарасевича щодо класифікації, навчання й виховання дітей з розумовими порушеннями позитивно вплине на якість освітньої, медико-психологічної допомоги їм та організацію їхнього навчання у відповідних типах навчальних закладів» [5, с. 12].

**Висновки.** Розроблені в кінці XIX на початку XX століття на теренах Росії та України класифікації дітей з порушеннями розумового розвитку значно вплинули на стан їхнього навчання й виховання, зокрема на відкриття спеціальних шкіл для них, розвиток теорії і практики корекційного навчання й виховання. Але сутність пропонованих класифікацій не розкривала чіткого розуміння поняття «розумова відсталість», що негативно відбилосся на організації навчально-виховної та корекційної роботи з дітьми з порушеннями розумового розвитку.

Подальша робота буде спрямована на аналіз сучасних класифікацій, що стосуються дітей з порушеннями розумового розвитку.

### Бібліографія

- 1. Замский Х. С.** История олигофренопедагогики. – М.: Просвещение, 1974. – 392 с.
- 2. Кащенко В. П.** Нервность и дефективность в дошкольном и школьном возрасте. – М.: Школьная Пресса, 2005. – 144 с.
- 3. Кащенко В. П.** Педагогическая коррекция: Исправление характера у детей и подростков. – М.: Просвещение, 1992. – 223 с.
- 4. Ковалевский П. И.** Отсталые дети (идиоты, отсталые и преступные дети), их лечение и воспитание // Издание «Вестник душевных болезней. – С-Пб.: Типография А. И. Акмафиева, 1906. – 254 с.
- 5. Кравець Н. П.** Використання ідей М. М. Тарасевича у спеціальній освіті // Розвиток освіти в добу Української революції (1917-1921): збірник матеріалів Всеукраїнського науково-практичного семінару / за ред. Березовської Л. Д. – К.: ДНПБ України імені В. О. Сухомлинського, 2017. – С. 57-58.
- 6. Повість минулих літ.** – Х.: Фоліо, 2005. – С. 158-164.
- 7. Россолимо Г.И.** Психологические профили дефективных учащихся (в отношении возраста, пола, степени отсталости и пр.) / Г. И. Россолимо. – М., 1914. – 36 с.
- 8. Сикорский И.А.** Врачебно-педагогический институт для умственно-недоразвитых, отсталых и нервных детей, учрежденный Ольгой и Еленой Сикорскими в Киеве. – К.: Лито-типография Т-ва И. Н. Кушнарев, 1906. – 57 с.
- 9. Сикорский И. А.** О лечении и воспитании недоразвитых, отсталых и слабоумных детей. – К.: Лито-типография Т-ва И. И. Куль и К\*. Киевское отделение, 1904. – 44 с.
- 10. Сикорский И. А.** Руководство по занятию с отсталыми детьми идиотами. – К., 1906. – 152 с.
- 11. Тарасевич Н.** Классификация дефективных детей. – Харьков: Издание Главсоцвоса Н.К.П., 1922. – 27 с.
- 12. Трошин Г. И.** Детская ненормальность за последние 100 лет. – М.: Го-во И. Д. Сытина, 1911. – 68 с.

### References

- 1. Zamsky, Kh. S.** (1974). Istoriia oligofrenopedagogiki. – М.: Prosveshchenie, 1974. – 392 s.
- 2. Kashchenko V. P.** Nervnost i defektivnost v doskolnom i shkolnom vozraste. – М.: Shkolnaia Pressa, , 2005. – 144 s.
- 3. Kashchenko, V. P.** Pedagogicheskaiia korrektsiia: Ispravlenie kharaktera u detei i podrostkov. – М.: Prosveshchenie, 1992. – 223 s.
- 4. Kovalevsky, P. I.** Otsalые deti (idioty, otsalые i prestupnye deti), ikh lechenie i vospitanie. –SPb.: Tipografiia A. I. Akmafieva, 1906. – 254 s.
- 5. Kravets, N. P.** Vykorystannia idei M. M. Tarasevycha u spetsialnii osviti / Proceedings “Rozvytok osvity v dobu Ukrainskoi revoliutsii (1917-1921)” // Development of education in the era of the Ukrainian revolution (1917-1921). – К.: DNPB Ukrainy imeni V. O. Sukhomlynskoho 2017. – S. 57-58.
- 6. Povist msnulsh lit.** – Kharkiv: Folio, 2005. – S. 158-164.
- 7. Rossolimo, G. I.** Psikhologicheskie profili defektivnykh uchashchikhsia (v otnoshenii vozrasta, pola, stepeni otstalosty i pr.). – М., 1914. – 36 s.
- 8. Sykorsky, I. A.** Vrachebno-pedagogicheskii instytut dlia umstvenno-nedorazvitykh,

otstalykh i nervnykh detei, uchrezhdennyi Olgoi i Elenoi Sikorskimi v Kieve. – K.: Lito-tipografiia T-va I. N. Kushnarev, 1906. – 57 s. 9. **Sykorsky, I. A.** Olechenii i vospitaniu nedorazvitykh, otstalykh i slaboumnykh detei. – K.: Lito-tipografiia T-va I. I. Kul o<sup>Ko</sup>. Kievskoe otdelenie, 1904. – 44 s. 10. **Tarasevych, N.** Klassifikatsiia defektivnykh detei. – Kharkov: Izdanie Glavsotsvosa N.K.P., 1922. – 27 s. 11. **Sikorsky, I. A.** Rukovodstvo po zaniatiuu s otstalymy detmi idiotamy. – K., 1906. – 152 s. 12. Troshin, G. I. Detskaia nenormalnost za poslednye 100 let. – M.: To-vo I. D. Sytina, 1911. – 68 s.

Received 21.09.2017

Reviewed 10.10.2017

Accepted 26.11.2017

**УДК 159.922.7**

**В.Е.Левицький**  
levik7419@ukr.net

## **ДО ПИТАННЯ ПРО ПРИЧИНИ, ДІАГНОСТИКУ ТА ПОДОЛАННЯ ШКІЛЬНОЇ ДЕЗАДАПТАЦІЇ ПЕРШОКЛАСНИКІВ**

**Левицький Вадим Едуардович** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії та спеціальних методик факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського Національного університету імені Івана Огієнка (Україна). У колі наукових інтересів: питання спеціальних методик української мови і ручної праці.

E-mail: [levik7419@ukr.net](mailto:levik7419@ukr.net)

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

**Левицький В.Е. До питання про причини, діагностику та подолання шкільної дезадаптації першокласників.** У статті розглядаються причини виникнення, основні прояви, критерії виявлення, питання профілактики та корекції первинної шкільної дезадаптації.

Автор звертає увагу на трактовку сутності терміна «шкільна дезадаптація» з полінаукової позиції через призму поглядів педагогіки, психології, медицини та соціальної роботи. Шкільна дезадаптація,

подається як утворення неадекватних або відсутність механізмів пристосування дитини до школи, які проявляються у вигляді порушень навчальної діяльності, поведінки, конфліктних стосунків, порушень особистісного розвитку. Аналіз демонструє, що в системі дефініцій поняття «шкільна дезадаптація» збирає і включає соціально-середовищні, психолого-педагогічні, медико-біологічні фактори як умови розвитку самого явища. Такий багатофакторний підхід демонструє, з якою долею ймовірності ті явища, які відносяться до шкільної дезадаптації, поєднуються з соціальними, педагогічними, психологічними та патологічними ознаками.

У статті описуються окремі напрямки та методичні рекомендації узгодженої взаємодії фахівців різних галузей з питань профілактики та корекції шкільної дезадаптації першокласників.

**Ключові слова:** педагогічна дезадаптація, профілактика, готовність дітей до школи, корекція, першокласники.

**Левицкий В.Е. К вопросу о причинах, диагностике и преодолении школьной дезадаптации первоклассников.** В статье рассматриваются причины возникновения, основные проявления, критерии выявления, вопросы профилактики и коррекции первичной школьной дезадаптации. Автор обращает внимание на трактовку сущности термина «школьная дезадаптация» с полинаучной позиции через призму взглядов педагогики, психологии, медицины и социальной работы. Школьная дезадаптация, подается как образование неадекватных или отсутствие механизмов приспособления ребенка к школе, которые проявляются в виде нарушений учебной деятельности, поведения, конфликтных отношений, нарушений личностного развития. Анализ показывает, что в системе дефиниций понятие «школьной дезадаптации» собирательное и включает социально-средовые, психолого-педагогические, медико-биологические факторы как условия развития самого явления. Такой многофакторный подход демонстрирует, с какой долей вероятности те явления, которые относятся к школьной дезадаптации, сочетаются с социальными, педагогическими, психологическими и патологическими признаками.

В статье описываются отдельные направления и методические рекомендации согласованного взаимодействия специалистов разных отраслей по вопросам профилактики и коррекции школьной дезадаптации первоклассников.

**Ключевые слова:** педагогическая дезадаптация, готовность детей к школе, профилактика, коррекция, первоклассники.

**Levitsky V.E. To the issue of causes, diagnosis and elimination of school maladaptation first-graders.** The article deals with the causes of



occurrence, the main manifestations, criteria of detection, the issue of prevention and correction of primary school maladaptation. The author draws attention to the interpretation of the essence of the term "school disadaptation" from the poly-scientific position through the prism of the views of pedagogy, psychology, medicine and social work. School disadaptation, presented as the formation of inadequate mechanisms for adapting the child to school, which manifests itself as violations of educational activities, behavior, conflict relations, increased level of anxiety, violations of personal development. Analysis shows that in the system of definitions the concept of "school maladaptation" is neither descriptive nor diagnostic. This concept is largely prefabricated and includes socio-environmental, psychological and pedagogical, medical and biological factors as conditions for the development of the phenomenon. Such a multifactorial approach demonstrates with what the likelihood of those phenomena related to school maladaptation, combined with social, pedagogical, psychological and pathological features.

The author emphasizes that the dissatisfaction of the personally important needs of the child in school and the state of frustration tension and mental discomfort that occurs at the same time (situational reactions, tend to repeat and stereotyping) - the regular stages of the formation of school maladaptation. The destructive power of this imbalance for a child is stronger, the less her age. In school years, the period of elementary education is particularly vulnerable in this regard. And although the manifestations of school maladaptation at this age stage have the most mild forms, its consequences for the social growth of personality are significant.

The article describes some specific directions and methodical recommendations of the coordinated interaction of specialists of different branches on the issues of prevention and correction of school maladaptation of first grade students.

**Key words:** pedagogical disadaptation, children's readiness for school, prevention, correction, first-graders.

**Постановка проблеми.** Різкі зміни в житті, до яких можна віднести і перехід від дошкільного дитинства до шкільного навчання, призводять до напруження адаптаційних механізмів і підвищують ризик виникнення функціональних розладів, відхилень і захворювань. У зв'язку з цим у педагогічну науку увійшов категоріальний термін для позначення граничних станів – «діти ризику шкільної дезадаптації». Шкільна дезадаптація, – це утворення неадекватних або відсутність механізмів пристосування дитини до школи, які проявляються у вигляді порушень навчальної діяльності, поведінки, конфліктних відносин з однокласниками і дорослими, підвищеного рівня тривожності, порушень особистісного розвитку. У загальному вигляді під шкільною

дезадаптацією мається на увазі, сукупність ознак, що свідчать про невідповідність соціопсихологічного і психофізіологічного статусу дитини вимогам ситуації шкільного навчання, оволодіння якими з ряду причин стає важким [5].

**Аналіз останніх досліджень.** Питання адаптації дитини до школи широко вивчали та висвітлювали у психолого-педагогічній літературі: Л.С. Виготський О.В. Запорожець, О.М. Леонт'єв, А.С. Макаренко, В.О. Сухомлинський. Проблема адаптації вивчалася на різних рівнях авторами: розгляд та уточнення дефініції: Ю.О. Александровський, П.К. Анохін, Ф.Б. Березін, В.Є. Каган, А.А. Налчаджян, В.А. Петровський, К.К. Платонов, Д.Н. Узнадзе, Г.І. Царегородцев; виявлення особливостей прояву: Т.В. Азарова, І.Ф. Аршава, М.Р. Бітянова, О.Г. Капшукова, І.В. Крук, Л.П. Пономаренко, І.О. Сабанадзе, К.Г. Теплякова; прояви поведінки психогенної шкільної дезадаптації, причини виникнення: О.Б. Белова, Л.І. Божович, Д. Брікер, А.Л. Венгер, О.М. Вержиховська, О.А. Віннікова, О.В. Гаврилов, Н.С. Гаврилова, Н.І. Гуткіна, В.Є. Каган, Т.Т. Кравцова, Є.Є. Кравцова, М.С. Лебединський, Н.Г. Лусканова, М.П. Матвєєва, С.П. Миронова, В.С. Мухіна, В.М. Мясіщев, Ю.А. Разенкова, В.М. Ремажевська, Л.С. Славіна, Є.А. Стребелева, С.Н. Феклистова, Л.М. Щипіцина. Концепції впливу різних чинників на розвиток шкільної дезадаптації з її проєктивними наслідками висвітлені у працях: Е.М. Бохорського, Л.А. Венгер, Б.М. Головка, О.А. Головка, В.В. Давидова, Д.Б. Ельконіна, В.Є. Кагана, Я.Л. Коломенського, І.В. Крук, В.С. Мухіної, О.Ю.Осадько, Л.І. Цеханської.

**Мета статті** полягає у аналізі явища шкільної дезадаптації першокласників, причин її виникнення та проєктивного впливу на подальший розвиток дитини; розробка окремих методичних рекомендацій для її профілактики та корекції.

**Виклад основного матеріалу.** Особливості адаптації першокласників: різкість, широта і глибина змін. Тривалість, в основному: 4-8 тижнів (найбільш складні перші чотири). Внаслідок міжособистісних і внутрішньоособистісних причин діти мають труднощі у навчанні, не дивлячись на нормальний інтелектуальний розвиток; страждає взаємодія із соціальним середовищем; знижена здатність адекватно адаптуватися до нових вимог навчальної діяльності [1].

Незважаючи на те, що умови психологічної готовності дітей до навчальної діяльності досліджені, фактори ризику, психологічні механізми виникнення та типи шкільної дезадаптації вивчені, кількість дезадаптованих дітей в початкових класах дедалі збільшується.

До труднощів пов'язаних зі вступом до школи, зазвичай відносять: труднощі пов'язані з новим режимом дня (актуальні для дітей, які не відвідували дошкільні установи, у них частіше спостерігається відставання у розвитку рівня довільної регуляції поведінки,

організованості); труднощі адаптації у класному колективі (виражені у дітей, хто не мав достатнього досвіду перебування в них); труднощі у площині взаємин з педагогом(ами); труднощі обумовлені зміною домашнього розпорядку дитини. Шкільна дезадаптація проявляється: у зниженні інтересу до навчання, у небажанні відвідувати школу; погіршенні успішності; повільному темпі засвоєння навчального матеріалу; неорганізованості, неуважності, повільності або гіперактивності, невпевненості у собі, конфліктності і т.д.

Шкільна адаптація реалізується як: академічна, характеризує ступінь відповідності поведінки дитини нормам шкільного життя (прийняття вимог вчителя і ритму навчальної діяльності, оволодіння правилами поведінки, пізнавальна активність, успішність навчання); соціальна, яка відображає входження дитини у нову соціальну групу, достатня кількість комунікативних зв'язків, вміння вирішувати міжособистісні проблеми і т.д.; особистісна, що характеризує рівень прийняття дитиною себе як представника нової соціальної спільноти, – виражається у вигляді самооцінки та рівня домагань, прагнення до самовдосконалення [2].

Виявлені основні несприятливі фактори що провокують низьку адаптацію дитини до школи: неправильні методи виховання в сім'ї; відсутність єдиних вимог до дитини з боку батьків та інших членів родини; вседозволеність як фундамент егоцентризму; слабкість пізнавальної діяльності; агресивність; педагогічна занедбаність; гіперопіка; наявність хронічних соматичних захворювань; порушення мовлення, зорового сприйняття, фонематичного слуху, уваги; конфліктність; порушення динаміки протікання нервових процесів; низький освітній рівень батьків; низька функціональна готовність до навчання; дефіцит комунікації; неадекватне усвідомлення свого становища (позиції) у групі однолітків; низька працездатність; конфлікти в сім'ї; відсутність умов для підготовки до занять.

До числа педагогічних («шкільних») факторів, що негативно впливають на розвиток дитини і ефективність впливу освітнього середовища, відносяться: невідповідність шкільного режиму темпу навчальної роботи; неадекватні санітарно-гігієнічні умови навчання; інтенсивний характер навчальних навантажень; перевага негативної оціночної стимуляції і виникаючі на цій основі «бар'єри» у стосунках дитини з педагогами; конфліктний характер внутрішньосімейних стосунків, що формується на основі навчальних невдач; конфлікти батьків з педагогами у супроводі негативних оцінок компетентності останніх за присутності дітей.

Слід зупинитися на такому факторі як вік початку шкільного навчання. Шестирічки, в основному, мають більшу тривалість адаптації, ніж семирічні діти. Рік, що відокремлює шестирічну дитину від

семирічної, дуже важливий для фізичного, функціонального (психофізіологічного) і психічного розвитку; тому оптимальним для вступу до школи вважається вік біля 6,5 років. Саме в цей рік (з 6 до 7 років) формуються багато важливих психологічних новоутворень: інтенсивно розвивається регуляція поведінки, орієнтація на соціальні норми і вимоги, закладаються основи логічного мислення, формується внутрішній план дій [5].

Особливості особистості, що перешкоджають успішному входженню у нову ситуацію міжособистісної взаємодії, досить різноманітні. Факторами що позначаються на адаптації дитини до школи, є такі інтегративні особистісні утворення, як самооцінка і рівень домагань. При неадекватному їх завищенні діти некритично прагнуть до лідерства, реагують негативізмом і агресією на труднощі, чинять опір вимогам або відмовляються від виконання завдань, в яких можуть виявити свою неспроможність. В основі цих негативних емоцій лежить внутрішній конфлікт між домаганнями і невпевненістю у собі. Наслідками такого конфлікту може стати не тільки зниження успішності, але і погіршення стану здоров'я на тлі ознак загальної соціально-психічної дезадаптації. Не менш серйозні проблеми виникають і у дітей зі зниженою самооцінкою: їх поведінка відрізняється нерішучістю, конформізмом, крайньою невпевненістю у власних силах, які формують почуття залежності, гальмуючи розвиток ініціативи і самостійності у вчинках і судженнях [4].

Значні труднощі у дотриманні шкільних норм і правил поведінки відчувають діти з порушеннями нейродинаміки, що часто проявляється гіперзбудливістю, що дезорганізує не тільки навчальну діяльність дитини, а й поведінку в цілому. У збудливих, моторно розгальмованих дітей типовими є: розлади уваги, порушення цілеспрямованості діяльності, що перешкоджають успішному засвоєнню навчального матеріалу. Іншою формою нейродинамічних розладів є психомоторна загальмованість. Школярі з цим порушенням відрізняються помітним зниженням рухової активності, уповільненим темпом психічної діяльності, бідністю діапазону і проявів емоційних реакцій; відчувають труднощі тому що не встигають працювати в єдиному темпі з рештою учнів класу, не здатні до швидкої реакції на зміну ситуацій, що крім навчальних невдач перешкоджає налагодженню контактів з оточуючими. Нейродинамічні порушення можуть виявлятися у формі нестабільності психічних процесів, що на поведінковому рівні проявляють себе емоційною нестійкістю, легкістю переходу від підвищеної активності до пасивності і, навпаки, від повної бездіяльності до гіперактивності. Для цієї категорії дітей характерною є бурхлива реакція на ситуації неуспіху, іноді це має чітко істеричний відтінок. Типовим є швидке стомлення, скарги на погане самопочуття, що в

цілому призводить до нерівномірних досягнень у навчанні, помітно знижуючи загальний рівень успішності навіть за високого рівня розвитку інтелекту. Психологічні проблеми дезадаптивного характеру, найчастіше мають вторинну обумовленість, формуючись як наслідок неправильної інтерпретації вчителем їх індивідуально-психологічних властивостей [4].

У деяких дітей повноцінної адаптації до школи на першому році навчання так і не відбувається (до 12%). Такі діти часто і довго хворіють, причому хвороби носять психосоматичний характер, – складають групу ризику з точки зору виникнення шкільного неврозу.

Можна виділити об'єктивні та суб'єктивні критерії адаптації. Так, до перших відносять: продуктивність і успішність діяльності, ділову включеність, статус у колективі та ін. До других: емоційне самопочуття, активність, стабільність психофізіологічного стану, задоволеність роботою (навчанням) і ін. Виділяють наступні критерії рівня адаптації учнів: успішність навчання, оволодіння практичними знаннями, вміннями і навичками, ставлення до праці; становище у структурі міжособистісних стосунків: емоційне самопочуття, товариськість; громадська активність: участь у суспільно-корисній діяльності, самостійність, ініціативність [2].

Аналіз показує, що в існуючій системі дефініцій поняття «шкільної дезадаптації» багато в чому збірне і включає соціально-середовищні, психолого-педагогічні, медико-біологічні фактори або умови розвитку самого явища.

В даний час сформувалося кілька поглядів у поясненні такого складного явища як шкільна дезадаптація. Шкільна дезадаптація – це порушення пристосування особистості школяра до умов навчання у школі, яке виступає як розлад загальної здатності до психічної адаптації у зв'язку з будь-якими патологічними факторами. У цьому контексті шкільна дезадаптація виступає як медико-біологічна проблема. Під цим кутом зору шкільна дезадаптація для батьків, педагогів, лікарів, як правило: розлад в межах вектора: хвороба / порушення здоров'я, розвитку або поведінки [4]. Дана точка зору явно чи приховано визначає ставлення до шкільної дезадаптації як до явища, через яке проявляє себе патологія розвитку і здоров'я. Несприятливим наслідком такого ставлення є орієнтир на тестовий контроль при вступі до школи або при оцінці рівня розвитку дитини у зв'язку з переходом з одного навчального щабля на інший, коли потрібно, щоб дитина доводила відсутність у себе відхилень у здатності навчатися за програмами визначеними педагогами, і у школі, обраній батьками. Другим наслідком є стійко виражена тенденція направляти до психолога або до лікаря (психіатра), дитину з якою вчитель постійно має труднощі (конфлікти). Крайнім вираженням цього підходу є «нагородження»

дітей, діагностичними мітками, що йдуть з клінічної практики неправомірно перенесені у іншу, соціально-психологічну та педагогічну систему відносин для прикриття або виправдання: бездушності, безсилля або педагогічного непрофесіоналізму. У зв'язку з тим, що шкільна дезадаптація не є медичним, діагностичним поняттям і у Міжнародній класифікації хвороб (МКБ-10), включаючи порушення розвитку, дане клінічне визначення відсутнє, тенденція до переведення шкільної дезадаптації у медичну проблему обертається формою соціального (шкільного) відкидання (заперечення) [4]. Об'єктивно це відбувається тому, що запит на оцінку стану і поведінки йде не від дитини і її проблем, а від школи, соціальних установ, відділень з профілактики правопорушень та їх професійних труднощів у роботі з дітьми. У цій ситуації, якщо лікар-психіатр приймає рішення в межах свого медичного, нозологічного підходу, то неправомірно стає останньою інстанцією, на яку покладається відповідальність за соціальні обмеження дитини у формах особистісної активності (госпіталізація при порушеннях поведінки), у навчанні (переведення із загальноосвітньої у спеціальну школу, з одного спеціального закладу до іншого) та інші форми некоректного або, інколи, посадово-злочинного втручання.

За В.Є. Каганом, одним наслідком є більш м'яка установка визначати шкільну дезадаптацію як «відхилення від норми». Такий підхід формує ілюзію пояснення, але не пояснює характер причинного зв'язку шкільної дезадаптації і констатованого факту. Це пов'язано з тим, що поняття «норми», яке вживається по відношенню до розвитку дитини виявляється розмитим і полемічно невизначеним. Це закріплює помилкову установку на дитину як на хвору, замість нормалізації стосунків у системі координат «сім'я-дитина-школа» [5]. Відповідно до іншої позиції шкільна дезадаптація – це переважно соціально-педагогічне явище, у формуванні якого визначальне значення належить сукупним педагогічним, власне шкільним факторам. Для значної кількості учнів школа паралельно з педагогічним впливом є зоною ризику. Можна вважати шкільну дезадаптацію складним соціально-психологічним явищем, сутність якого становить неможливість для дитини знайти «місце», у просторі шкільного навчання в якому вона може бути прийнята зберігаючи і розвиваючи свою ідентичність, потенції і можливості для реалізації. Основний вектор цього підходу спрямований на психічний стан дитини і на психологічний контекст взаємозалежності і взаємозумовленості стосунків, що складаються в період навчання: «сім'я-дитина-школа», «дитина-вчитель», «дитина-однолітки», «дитина-навчання» [3].

Як пусковий механізм формування шкільної дезадаптації аналізується невідповідність висунутих до дитини педагогічних вимог можливостям їх задовольнити. Незадоволення особистісно значущих

потреб дитини у школі та стан фрустраційної напруженості і психічного дискомфорту, що виникає при цьому (ситуативні реакції, що мають тенденцію до повторення і стерео- типізації) – закономірні етапи формування у цих випадках шкільної дезадаптації. Руйнівна сила цього дисбалансу проявляє себе тим сильніше, чим менше вік дитини. У шкільні роки особливо вразливим у цьому відношенні є період початкового навчання. І хоча прояви шкільної дезадаптації на цьому віковому етапі мають м'які форми, її наслідки для соціального зростання особистості виявляються згубними. У зв'язку з цим перенесення акценту у вирішенні проблеми шкільної дезадаптації на попередження, – є найбільш дієвим шляхом її подолання. Паралельно здійснюється розробка і впровадження в освітні установи комплексу організаційно-методичних заходів з розвитку у школі корекційно-розвиваючої служби, а також методів діагностичної, корекційної та профілактичної допомоги, здатних забезпечити «дітям ризику» адекватні, відповідні їх можливостям умови навчання [3].

Профілактика полягає у наступному: 1) своєчасна педагогічна діагностика передумов і ознак шкільної дезадаптації, проведення ранньої, якісної діагностики актуального рівня розвитку кожної дитини (аналіз особових справ, діагностика, індивідуальні бесіди з учнями та батьками, складання картини зайнятості учнів у позаурочний час); 2) діагностика дитини для вступу до школи має враховувати не тільки рівень шкільних знань і вмінь, а особливості психіки, світогляду, стан здоров'я, потенційні можливості кожної дитини; 3) момент вступу до школи має відповідати не виключно біологічному, а більше психофізіологічному віку дітей; 4) виявлення причин низької успішності, проявів дезадаптації і відхилень у поведінці та їх систематизація (невстигаючі, з проблемами із здоров'ям, з несформованими навичками поведінки, з небезпечним або асоціальним оточенням, з неблагополучної сім'ї і т.д.); 5) робота з батьками (рекомендація педагогічної літератури, семінари, батьківські збори, індивідуальні бесіди, лекторії); 6) створення в освітніх установах педагогічного середовища, яке враховує індивідуальні особливості; використання варіативних форм диференційованої корекційної допомоги в ході навчального процесу і у позаурочний час для дітей з високим та середнім ступенем ризику (спеціальні класи компенсуючого навчання, з меншою наповнюваністю, санітарно-гігієнічним, психогігієнічним і охоронно-педагогічним режимом, з додатковими послугами лікувально-оздоровчого та корекційно-розвивального характеру; корекційні групи для занять з окремих навчальних предметів, групові та індивідуальні позаурочні заняття з педагогами основної та додаткової освіти (гуртки, секції, студії), а також з психологом, логопедом, дефектологом спрямовані на розвиток і

корекцію недоліків розвитку значущих дефіцитних функцій); 7) за необхідності використання консультативної та практичної допомоги медиків, методиста з лікувальної фізкультури, ведучих гуртків і секцій, спонсорів; 8) активізація (відродження) позакласної та позашкільної (не комерційної) роботи з метою зміцнення зв'язку учасників ланцюжка «школа-діти-батьки»; 10) застосування психологічної корекції, тренінгів з батьками; 11) опанування педагогами методиками корекційно-розвиваючого навчання.

Для досягнення позитивних результатів соціальний педагог: підтримує зв'язок з батьками; вивчає соціальні проблеми учнів; веде облік, профілактичну роботу та патронаж дітей з неблагополучних сімей і сімей що опинилися у важкій життєвій ситуації: багатодітних, що втратили годувальника, кримінальних, неповних, біженців, малозабезпечених; консультує класних керівників, виступає на батьківських зборах, педрадах; здійснює контроль за збереженням здоров'я учнів і формування у них здорового способу життя. Форми роботи: навчальні та практичні заняття, рольові ігри, тренінги; створення банку даних про сім'ї ризику; підготовка документації для педагогічних рад, представлення інтересів дітей в державних і правоохоронних установах; індивідуальні бесіди, групові заняття з учасниками конфліктних ситуацій, забезпечення контакту дітей з батьками та вчителями у разі виникнення конфлікту.

В комплексну програму роботи з адаптації дітей до школи доцільно включити: консультації для педагогів, які навчають першокласників, за темами: «Психологічна готовність дітей до школи», «Шкільна дезадаптація і пов'язані з нею труднощі»; бесіди з батьками першокласників на тему: «Перші шкільні труднощі»; виступ на батьківських зборах на тему: «Дитина прийшла у перший клас» (психологічна готовність батьків); заповнення батьками анкети з виявлення рівня адаптації дитини до школи; проведення трьох занять з дітьми на тему: «Введення у шкільне життя».

**Висновки.** 1. Головна роль у створенні комфортного клімату у класі належить педагогу. Поряд із вирішенням основних навчально-виховних завдань необхідно подбати про підвищення рівня навчальної мотивації, вольової регуляції поведінки, створюючи ситуації успіху на уроках та поза. 2. Проведення своєчасного діагностичного обстеження учнів з виявлення індивідуально-психологічних особливостей дозволяє на ранній стадії виявити існуючі та прогнозовані труднощі з метою своєчасної профілактики і ефективного вирішення проблем, що виникають у навчанні, спілкуванні, інтеграції у коло однолітків.

3. Використання охоронно-педагогічного режиму, який включає в себе: прогулянки, ігри, фізичні вправи та спеціальні заняття дозволяє прискорити процес адаптації першокласників. 4. Побудова плавного



(ігрового) переходу від дошкільного віку у період шкільного навчання має носити природний характер. 5. Важливою ланкою вказаного процесу є реалізація програми психолого-педагогічної підтримки учнів у період їх первинної адаптації; співпраця з батьками; організація методичної роботи, спрямованої на побудову навчального процесу відповідно до індивідуальних особливостей і можливостей школярів. 6. Спільні зусилля педагогів, батьків, лікарів, логопеда, психолога і соціального педагога здатні суттєво знизити ризик виникнення шкільної дезадаптації і труднощів навчання або досягти їх повного (часткового) виправлення. 7. Подолання шкільної дезадаптації – запорука подальшого успішного навчання.

### Бібліографія:

1. **Липа В.А.** Основы коррекционной педагогики: Учебное пособие / В.А. Липа. – Донецк: Лебідь, 2002. – 327 с. 2. **Матвеева Е.И., Панкова О.Б.** Критериальное оценивание в начальной школе / Е.И. Матвеева, О.Б.Панкова. – М.: Вита-Пресс, 2011. – 168 с.
3. **Миронова С.П.** Педагогіка інклюзивної освіти: навчально-методичний посібник / С.П. Миронова – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний університет імені Івана Огієнка, 2016. – 164 с.
4. **Миронова С.П.** Олігофренопедагогіка. Компактний навчальний курс: Навчальний посібник / С.П. Миронова. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний університет, редакційно видавничий відділ, 2007. – 204 с. 5. **Сорокина В.В.** Психологическое неблагополучие детей в начальной школе / В.В. Сорокина. – М.: Генезис, 2007. – 192 с.

### References

1. **Ly`pa V.A.** Osnovy korrekcy`onnoj pedagogy`ky`: Uchebnoe posoby`e / V.A. Ly`pa. – Doneczk: Lebid`, 2002. – 327 s. 2. **Matveeva E.Y`., Pankova O.B.** Kry`tery`al`noe ocenya`vany`e v nachal`noj shkole / E.Y`. Matveeva, O.B.Pankova. – M.: Vy`ta-Press, 2011. – 168 s.
3. **My`ronova S.P.** Pedagogika inklyuzy`vnoyi osvity`: navchal`no-metody`chny`j posibny`k / S.P. My`ronova – Kam`yanecz`-Podil`s`ky`j: Kam`yanecz`-Podil`s`ky`j derzhavny`j universy`tet imeni Ivana Ogiyenka, 2016. – 164 s. 4. **My`ronova S.P.** Oligofrenopedagogika. Kompaktny`j navchal`ny`j kurs: Navchal`ny`j posibny`k / S.P. My`ronova. – Kam`yanecz`-Podil`s`ky`j: Kam`yanecz`- Podil`s`ky`j derzhavny`j universy`tet, redakcijno vy`davny`chy`j viddil, 2007. – 204 s. 5. **Soroky`na V.V.** Psy`xology`cheskoe neblagopoluchy`e detej v nachal`noj shkole / V.V. Soroky`na. – M.: Genezy`s, 2007. – 192 s.

Received 01.09.2017

Reviewed 04.10.2017

Accepted 10.11.2017

УДК 373.3.016:51+376-056.261.016:51

Л.І. Лісова  
ruzhitska@rambler.ru

## **ПОРІВНЯЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА АРИФМЕТИЧНИХ ЗАДАЧ, ЩО РОЗВ'ЯЗУЮТЬ УЧНІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ТА СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ ДЛЯ ДІТЕЙ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ**

**Відомості про автора.** Лісова Людмила Іванівна, кандидат педагогічних наук, асистент кафедри логопедії та спеціальних методик факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Україна. E-mail: [ruzhitska@rambler.ru](mailto:ruzhitska@rambler.ru)

**Contact.** Lisova Lyudmila the Ph.D. of Pedagogy, assistant of therapy and special methods of Corrective and Social Pedagogy And Psychology Department of Kamenetz-Podolsk National Ivan Ohienko University, Ukraine. E-mail: ruzhitska@rambler.ru

**Лісова Л.І. Порівняльна характеристика арифметичних задач, що розв'язують учні загальноосвітньої та спеціальної загальноосвітньої школи для дітей з тяжкими порушеннями мовлення.** У запропонованій статті на підставі аналізу програми загальноосвітньої школи та спеціальної школи для дітей з тяжкими порушеннями мовлення ми бачимо спільні та відмінні типи арифметичних задач, які пропонуються програмою для розв'язування учням початкових класів загальноосвітньої школи та спеціальної загальноосвітньої школи для дітей з тяжкими порушеннями мовлення. Зокрема, в підготовчому класі учні обох категорій мають вміння розв'язувати однакові типи задач, лише для учнів загальноосвітньої школи згадується ще і про логічні задачі. Аналогічні типи задач мають розв'язувати молодші школярі в 1 класі, лише задачі на знаходження невідомого доданку пропонуються для учнів з тяжкими порушеннями мовлення у 2 класі. В 2 класі школярі загальноосвітньої школи вже працюють над складеними та ускладненими арифметичними задачами, а учні з тяжкими порушеннями мовлення ще ні, що спричинено особливостями розвитку пізнавальної діяльності молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення. На учнів з тяжкими порушеннями мовлення у 3 класі покладається більше навантаження щодо вивчення нових типів арифметичних задач і розпочинається робота над складеними арифметичними задачами. В 4 класі молодші школярі обох шкіл мають працювати над однаковими типами арифметичних задач.

**Ключові слова:** арифметична задача, загальноосвітня школа, молодший шкільний вік, програма, тяжкі порушення мовлення.

**Лисовая Л.И. Сравнительная характеристика арифметических задач, которые решают ученики общеобразовательной и специальной общеобразовательной школы для детей с тяжелыми нарушениями речи.** В предлагаемой статье на основании анализа программы общеобразовательной школы и специальной школы для детей с тяжелыми нарушениями речи мы видим общие и отличительные типы арифметических задач, которые предлагаются программой для решения ученикам начальных классов общеобразовательной школы и специальной общеобразовательной школы для детей с тяжелыми нарушениями речи. В частности, в подготовительном классе ученики обеих категорий должны уметь решать одинаковые типы задач, только для учащихся общеобразовательной школы упоминается еще и о логические задачи. Аналогичные типы задач должны решать младшие школьники в 1 классе, только задачи на нахождение неизвестного слагаемого предлагаются для учащихся с тяжелыми нарушениями речи во 2 классе. В 2 классе школьники общеобразовательной школы уже работают над сложными и осложненными арифметическими задачами, а ученики с тяжелыми нарушениями речи еще нет, что вызвано особенностями развития познавательной деятельности младших школьников с тяжелыми нарушениями речи. Учеников с тяжелыми нарушениями речи в 3 классе возлагается большая нагрузка по изучению новых типов арифметических задач и начинается работа над сложными арифметическими задачами. В 4 классе младшие школьники обеих школ должны работать над одинаковыми типами арифметических задач.

**Ключевые слова:** арифметическая задача, общеобразовательная школа, младший школьный возраст, программа, тяжелые нарушения речи.

**Lisova L.I. Comparative characteristic of arithmetic tasks, which are solved by students of general and special secondary schools for children with severe speech impairment.** In the proposed article, based on the analysis of the program of the secondary school and the special school for children with severe speech impairments, we see common and distinct types of arithmetic problems that are proposed by the program for solving elementary school pupils in a secondary school and a special general secondary school for children with severe speech disorders. An important role in the course of primary school mathematics is played by arithmetical problems. On the one hand, they form a specific section of the program, the content of which students must learn, on the other - act as a didactic tool for the education, education and development of students. In our opinion, the solving of arithmetic tasks contributes to the development and emergence of cognitive interest. It is aimed at solving the problems

that appear in the students. After all, in the course of the work the teacher does not give them ready answers, but makes them participants, acquaintances of knowledge. He stimulates them to reflect on the obscure and incitement to questions. Younger students open up new knowledge that may help to get more information. On the basis of the analysis of the draft State standard and mathematics program for a secondary school and a special secondary school for children with severe speech disorders, a comparative description of the types of arithmetic tasks studied by elementary school students is conducted. In particular, in the preparatory class, pupils of both categories must be able to solve the same types of tasks, only for students of a secondary school it is mentioned also about logical tasks. Similar types of tasks should be solved by younger schoolchildren in grade 1, only tasks for finding an unknown term are offered for pupils with severe speech disorders in the 2nd form. In grade 2, schoolchildren of a secondary school are already working on complex and complicated arithmetic tasks, and students with severe speech disorders are not yet due to the peculiarities of the development of cognitive activity of junior pupils with severe speech disorders. For students with severe speech disorders in the 3rd class, there is a greater burden on the study of new types of arithmetic problems and work on complex arithmetic tasks begins. In grade 4, junior pupils of both schools have to work on the same types of arithmetic tasks.

**Key words:** arithmetic problem, secondary school, junior school, program, severe speech broadcasting.

**Актуальність дослідження.** У системі загальної середньої освіти одне із основних місць займає початкова школа, де закладається фундамент розумових, моральних та емоційно-вольових якостей особистості. Курс математики початкових класів є основою для осмисленого засвоєння математичних знань, формування умінь і навичок, а також і отримання математичної освіти в цілому.

Важливу роль у курсі математики початкової школи відіграють арифметичні задачі. Вони з одного боку, складають специфічний розділ програми, зміст якого учні мають засвоїти, з другого – виступають як дидактичний засіб навчання, виховання і розвитку школярів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Вивченню арифметичних задач молодшими школярами з типовим розвитком присвячені праці А.В. Брушлінського, П.Я. Гальперіна, В.В. Давидова, В.А. Крутецького, Н.О. Менчинської та ін. А також, досліджували ефективні методи, шляхи формування у школярів молодших класів вміння розв'язувати арифметичні задачі М.О. Бантова, М.В. Богданович, М.В. Козак, А.Я. Король, В.А. Мізюк, М.І. Моро Г.Б. Поляк, А.С. Пчелко, С.О. Скворцова та ін.

Особливості розв'язування арифметичних задач учнями початкової школи з тяжкими порушеннями мовлення (надалі ТПМ) досліджували Н.С. Гаврилова, Ф. Гедрене, Є.М. Мастюкова, В.В. Тарасун, Л.Є. Томме та ін.

Зокрема, В.В. Тарасун звертає увагу на те, що в основі труднощів навчання дітей з ТПМ лежать такі причини: недорозвинення сукцесивних та симультанних (на перцептивному, мнестичному, мовленнєво-мисленнєвому рівнях) синтезів, як наслідок, у них недостатньо формуються загальні та спеціальні навчальні здібності [4, с. 179], що відображається в труднощах під час розв'язання арифметичних задач.

Дослідження Л.Є. Томме показують, що в учнів з ТПМ спостерігається вибіркова недостатність когнітивних функцій і процесів, які є базовими передумовами формування знань з математики і розв'язування арифметичних задач, зокрема, школярі з ТПМ з труднощами впізнають навіть добре знайомі об'єкти, що свідчить про неповноцінність функцій, симультанності та сукцесивності сприймання, порушення зорового гнозису [5, с. 32-34].

Н.С. Гаврилова, у пояснювальній записці до програми школи для дітей з ТПМ зауважує, що рівень засвоєння учнями з ТПМ навчального матеріалу з математики нижчий, ніж у школярів з типовим розвитком. У більшості молодших школярів з ТПМ спостерігаються труднощі засвоєння математичного матеріалу (зокрема, розв'язування арифметичних задач) впродовж усієї початкової школи. Однією з найважливіших причин виникнення таких особливостей оволодіння дітьми з ТПМ навчальним матеріалом з цієї дисципліни є недостатня сформованість у них базових психічних процесів та функцій. Ці особливості були враховані у програмі для спеціальної загальноосвітньої школи для дітей з ТПМ [1, с. 255-259].

На нашу думку, саме розв'язування арифметичних задач сприяє розвитку та виникненню пізнавального інтересу. Він спрямовується на розв'язання питань, що з'являються в учнів. Адже в процесі роботи вчитель не повідомляє їм готових відповідей, а робить їх учасниками, здобувачами знань. Він стимулює їх до роздумів над незрозумілим і спонукає до запитань. Перед молодшими школярами відкриваються нові знання, які можуть сприяти отриманню більшої інформації.

**Метою** нашого дослідження було на підставі аналізу змісту програми для загальноосвітньої школи та школи для дітей з ТПМ здійснити порівняння типів арифметичних задач, що вивчаються даними категоріями молодших школярів.

**Виклад основного матеріалу.** На основі аналізу проекту Державного стандарту і програми з математики для загальноосвітньої школи та спеціальної загальноосвітньої школи для дітей з ТПМ нами проведено

порівняльну характеристику типів арифметичних задач, які вивчають учні початкових класів (див. табл. 1).

Таблиця 1

**Типи арифметичних задач які вивчають учні початкових класів в нормі та з тяжкими порушеннями мовлення**

Клас	Типи арифметичних задач які запропоновані для вивчення учням з нормальним розвитком у програмі та підручнику	Типи арифметичних задач які розв'язують учні з ТПМ
підготовчий	<p><i>Програма</i> – Розв'язує прості арифметичні задачі та логічні задачі.  <i>Типи арифметичних задач в програмі не вказані.</i>  <i>Робочий зошит для дітей старшого дошкільного віку:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- знаходження суми;</li> <li>- знаходження остачі;</li> <li>- порівняння;</li> <li>- цікаві задачки (логічні).</li> </ul>	<p>Прості арифметичні задачі на :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- знаходження суми;</li> <li>- знаходження остачі;</li> <li>- порівняння.</li> </ul>
1	<p><i>Програма</i> – прості арифметичні задачі на:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- знаходження суми та різниці;</li> <li>- збільшення та зменшення числа на кілька одиниць;</li> <li>- різницеве порівняння чисел;</li> <li>- знаходження невідомого доданку.</li> </ul> <p><i>Підручник</i> –</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>На знаходження суми двох чисел</li> <li>На знаходження різниці (остачі) двох чисел</li> <li><b>Збільшення</b> числа на кілька одиниць</li> <li><b>Зменшення</b> числа на декілька одиниць</li> <li>На <b>різницеве порівняння</b></li> <li>Знаходження невідомого доданка</li> </ul>	<p>Прості арифметичні задачі на:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- знаходження суми;</li> <li>- знаходження остачі;</li> <li>- збільшення та зменшення на декілька одиниць;</li> <li>- порівняння;</li> <li>- різницеве порівняння.</li> </ul>
2	<p>Прості арифметичні задачі на:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- знаходження невідомого зменшуваного; Знаходження невідомого зменшуваного</li> <li>- невідомого від'ємника;</li> <li>Знаходження невідомого від'ємника</li> <li>- знаходження добутку і частки;</li> <li>Знаходження суми однакових доданків (добутку)</li> </ul>	<p>Прості арифметичні задачі на:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- знаходження суми та залишку;</li> <li>- збільшення та зменшення на декілька одиниць;</li> <li>- різницеве порівняння;</li> <li>- знаходження одного з доданків за даними сумою і другим доданком;</li> <li>- знаходження зменшуваного за даними від'ємникомі різницею;</li> <li>- знаходження невідомого</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"><li>- збільшення (зменшення) числа в кілька разів; Збільшення числа в кілька разів (Зменшення числа в кілька разів)</li><li>- ділення на частини; Знаходження частки (ділення на рівні частини)</li><li>- ділення на вміщення. Знаходження частки (ділення на вміщення)</li><li>- Знаходження частини від числа</li><li>Обернені задачі на:<ul style="list-style-type: none"><li>- знаходження суми і різниці;</li><li>- з відношенням «більше на», «менше на», «більше в», «менше в» (на різницеve порівняння).</li></ul></li><li>Складенні задачі:<ul style="list-style-type: none"><li>- які містять відношення «більше на», «менше на», «більше в», «менше в»;</li></ul></li><li>Ускладненні задачі на:<ul style="list-style-type: none"><li>- знаходження суми і різниці;</li><li>- знаходження третього доданка за сумою і двома відомими доданками</li></ul></li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>від'ємника за даними зменшуваним і різницею;</li><li>- знаходження добутку;</li><li>- знаходження частки.</li></ul>
<b>3</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>Складені арифметичні задачі на:<ul style="list-style-type: none"><li>- зведення до одиниці;</li><li>- на спосіб відношення;</li><li>- знаходження частини числа та числа за його частиною.</li></ul></li><li>Знаходження невідомого від'ємника</li><li>Знаходження невідомого зменшуваного</li><li>Кратне порівняння двох чисел</li><li>Знаходження невідомого множника</li><li>Знаходження невідомого діленого</li><li>Знаходження невідомого дільника</li><li>Знаходження числа за його частиною</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Складені арифметичні задачі на;<ul style="list-style-type: none"><li>- знаходження суми;</li><li>- різниці,</li></ul></li><li>збільшення чи зменшення на декілька одиниць.</li><li>Прості та складені арифметичні задачі на:<ul style="list-style-type: none"><li>- зменшення і збільшення у декілька одиниць,</li><li>- знаходження добутку і частки.</li></ul></li><li>Прості арифметичні задачі на:<ul style="list-style-type: none"><li>- знаходження невідомого множника за даними добутком і іншим множником;</li><li>- знаходження невідомого діленого та дільника;</li><li>- знаходження залежностей між швидкістю, відстанню і часом;</li><li>- ціною кількістю і вартістю;</li><li>- площею прямокутника і довжиною суміжних його сторін.</li></ul></li></ul>

<p>4</p>	<p>Прості арифметичні задачі на:                  - знаходження швидкості руху, відстані, часу;                  - на знаходження площі прямокутника;                  - на знаходження середнього арифметичного;                  - на пропорційне ділення;                  - на знаходження невідомого за двома різницями;                  - задачі на знаходження тривалості події, часу початку та закінчення події</p>	<p>Складені арифметичні задачі на:                  - знаходження суми;                  - різниці;                  - збільшення чи зменшення на декілька одиниць.                  Складені арифметичні задачі з різними кількісними відношеннями і з пропущеними даними (з діями віднімання, додавання, ділення і множення).                  Прості і складені арифметичні задачі на:                  - зменшення і збільшення у декілька разів;                  - знаходження добутку і частки.                  Складені арифметичні задачі на знаходження залежностей між:                  - швидкістю, відстанню і часом;                  - ціною, кількістю і вартістю;                  - площею прямокутника і довжиною суміжних його сторін.</p>
----------	---	--

За результатами аналізу програм ми бачимо, що у програмі загальноосвітньої школи вказано, що в підготовчому класі учні мають опрацювати прості арифметичні і логічні задачі. Типи задач не конкретизуються. В програмі для дітей з ТПМ вказано, що учні підготовчого класу мають розв'язувати прості задачі на знаходження суми, на знаходження остачі та на порівняння.

Для 1 класу загальноосвітньої школи вказано в програмі, що учні мають розв'язувати прості арифметичні задачі на знаходження суми та різниці, на збільшення та зменшення числа на кілька одиниць, на різницеве порівняння чисел, на знаходження невідомого доданку. Вимоги програми школи для дітей з ТПМ для 1 класу аналогічні лише задачі на знаходження невідомого доданку пропонуються у 2 класі.

Учні 2 класу загальноосвітньої школи за вимогами програми на кінець навчального року мають уміти розв'язувати наступні типи арифметичних задач: прості арифметичні задачі на: знаходження невідомого зменшуваного, невідомого від'ємника, знаходження добутку і частки, збільшення (зменшення) числа в кілька разів, ділення на частини, ділення на вміщення; обернені задачі на: знаходження суми і різниці, з відношенням „більше на“, „менше на“, „більше в“, „менше в“ (на різницеве порівняння); складені задачі: які містять відношення „більше на“, „менше на“, „більше в“, „менше в“; ускладнені задачі на: знаходження суми і різниці, знаходження третього доданку за сумою і двома відомими доданками; учні з ТПМ мають розв'язувати лише прості арифметичні задачі на: знаходження суми та залишку, збільшення та зменшення на декілька одиниць, різницеве порівняння, знаходження



одного з доданків за даними сумою і другим доданком, знаходження зменшуваного за даними від'ємником і різницею, знаходження невідомого від'ємника за даними зменшуваним і різницею, знаходження добутку, знаходження частки. Проаналізувавши типи задач, вказаних у програмі приходимо до висновку, що школярі з ТПМ 2 класу ще не працюють над складеними та ускладненими задачами.

Учні 3 класу загальноосвітньої школи мають уміти розв'язувати наступні типи задач: складені арифметичні задачі на зведення до одиниці, на спосіб відношення, знаходження частини числа та числа за його частиною. На учнів з ТПМ у 3 класі покладається більше навантаження щодо вивчення нових типів арифметичних задач. Складені задачі вони розпочинають вивчати з 3 класу, а учні ЗОШ над ними працювали вже у 2 класі, що спричинено особливостями розвитку пізнавальної діяльності молодших школярів з ТПМ. На кінець учні 3 класу мають уміти працювати над складеними арифметичними задачами на знаходження суми, різниці, збільшення чи зменшення на декілька одиниць; прості та складені арифметичні задачі на зменшення і збільшення в декілька одиниць, знаходження добутку і частки; прості арифметичні задачі на знаходження невідомого множника за даними добутком й іншим множником, знаходження невідомого діленого та дільника, знаходження залежностей між швидкістю, відстанню і часом, ціною, кількістю і вартістю, площею прямокутника і довжиною суміжних його сторін; складені арифметичні задачі на знаходження суми, різниці, збільшення чи зменшення на декілька одиниць; прості та складені арифметичні задачі на зменшення і збільшення в декілька одиниць, знаходження добутку і частки. Хоча в підручниках для ЗОШ усі перераховані типи задач подаються також.

У програмі для 4 класу загальноосвітньої школи учні мають опрацювати наступні типи простих арифметичних задач на: знаходження швидкості руху, відстані, часу, на знаходження площі прямокутника, на знаходження середнього арифметичного, на пропорційне ділення, на знаходження невідомого за двома різницями, задачі на знаходження тривалості події, часу початку та закінчення події. А для молодших школярів з ТПМ у програмі подаються складені арифметичні задачі на: знаходження суми, різниці, збільшення чи зменшення на декілька одиниць; складені арифметичні задачі з різними кількісними відношеннями і з пропущеними даними (з діями віднімання, додавання, ділення і множення); прості і складені арифметичні задачі на: зменшення і збільшення в декілька разів, знаходження добутку і частки; складені арифметичні задачі на знаходження залежностей між: швидкістю, відстанню і часом, ціною, кількістю і вартістю, площею прямокутника і довжиною суміжних його сторін.

**Висновки.** Отже, ми бачимо спільні та відмінні типи арифметичних задач, які пропонуються програмою для розв'язування учням початкових

класів загальноосвітньої школи та спеціальної загальноосвітньої школи для дітей з ТПМ. Зокрема, в підготовчому класі учні обох категорій мають вміння розв'язувати однакові типи задач, лише для учнів загальноосвітньої школи згадується ще і про логічні задачі. Аналогічні типи задач мають розв'язувати молодші школярі в 1 класі, лише задачі на знаходження невідомого доданку пропонуються для учнів з ТПМ у 2 класі. В 2 класі школярі загальноосвітньої школи вже працюють над складеними та ускладненими арифметичними задачами, а учні з ТПМ ще ні, що спричинено особливостями розвитку пізнавальної діяльності молодших школярів з ТПМ. На учнів з ТПМ у 3 класі покладається більше навантаження щодо вивчення нових типів арифметичних задач і розпочинається робота над складеними арифметичними задачами. В 4 класі молодші школярі обох шкіл мають працювати над однаковими типами арифметичних задач.

Таким чином, програмою для дітей з ТПМ передбачено, що молодші школярі з ТПМ до кінця четвертого класу мають опанувати типи арифметичних задач та способи роботи над ними ті ж, що і учні загальноосвітньої школи.

### Бібліографія

1. **Програми** для підготовчого, 1-4 класів загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з тяжкими порушеннями мовлення. – К.: Неопалима купина, 2014. – 360 с. 2. **Програми** для загальноосвітньої школи (1-4 класи). – К.: Просвіта, 2016. – 224 с. 3. **Скворцова С.О.** Методика навчання розв'язування сюжетних задач у початковій школі : навч.-метод. посіб. для студентів у 2-х ч. Ч. I. Методика формування в молодших школярів загального уміння розв'язувати сюжетні задачі / С.О. Скворцова. – О.: Абрикос-Компанія, 2011. – 268 с. 4. **Тарасун В.В., Гаврилова Н.С.** Особливості навчання математики молодших школярів з порушеннями мовленнєвого розвитку: Навчальний посібник. – Кам'янець-Подільський: ПП Мошинський В.С., 2007. – 268 с. 5. **Томме Л.Є.** Исследования готовности детей с тяжелыми нарушениями речи к обучению математики // Дефектология. – 2007. – №5 С. 33-41.

### References

1. **Prohramy** dlya pidhotovchoho, 1-4 klasiv zahal'noosvitnikh navchal'nykh zakladiv dlya ditey z tyazhkymy porushennyamy movlennya. – K.: Neopalyma kupyna, 2014. – 360 s. 2. **Prohramy** dlya zahal'noosvitn'oyi shkoly (1-4 klasy). – K.: Prosvita, 2016. – 224 s. 3. **Skvortsova S.O.** Metodyka navchannya rozv'yazuvannya syuzhetnykh zadach u pochatkoviyi shkoli : navch.-metod. posib. dlya studentiv u 2-kh ch. Ch. I. Metodyka formuvannya v molodshykh shkolyariv zahal'noho uminnya rozv'yazuvaty syuzhetni zadachi / S. O. Skvortsova. – O.: Abrykos-Kompaniya, 2011. – 268 s. 4. **Tarasun V.V., Havrylova N.S.** Osoblyvosti navchannya

matematyky molodshykh shkolyariv z porushennyamy movlennyevoho rozvytku: Navchal'nyy posibnyk. – Kamyanets'-Podil's'kyu: PP Moshyns'kyu V.S., 2007. – 268 s. 5. **Tomme L.Ye.** Yssledovanyya hotovnosti detey s tyazhelymu narushenyuyamy rechy k obuchenyyu matematyky // Defektolohyya. – 2007. – №5 S. 33-41.

Received 30.09.2017

Reviewed 18.10.2017

Accepted 15.11.2017

УДК 376-056.36:37.013.42

**О.П. Мілевська**

[elmilevskaya@gmail.com](mailto:elmilevskaya@gmail.com)

## СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ „ЛОГОПЕДИЧНА ГІМНАСТИКА”: СУЧАСНИЙ ПОГЛЯД

**Відомості про автора:** Мілевська Олена Павлівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри логопедії та спеціальних методик факультету корекційної та соціальної педагогіки та психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Україна.

**Contact:** Milevska Olena, PhD in Pedagogical Sciences, the Professor of Speech Therapy and Special Techniques Department, Kamyanets`-Podilskiy Ivan Ohienko National University, Department of Correction and Social Pedagogies and Psychology, Kamianets-Podilsky, Ukraine.

Email: [elmilevskaya@gmail.com](mailto:elmilevskaya@gmail.com)

**Мілевська О.П. Сутність поняття „логопедичної гімнастики”: сучасний погляд.** У статті здійснено спробу охарактеризувати логопедичну гімнастику як окрему категорію логопедичної корекції. У практиці логопедії закріпився певний стереотип у сприйманні сутності поняття „гімнастика” – артикуляційна, дихальна, голосова, пальчикова. Проте, зміст цього поняття варто розглядати ширше. У статті подано характеристику логопедичної гімнастики з точки зору її спрямованості та змістового наповнення. Зокрема, мета логогімнастики розглядається як корекційна, профілактична, психотерапевтична, стимулююча, розвивальна. Змістове наповнення представлено як комплекс різних видів логопедичної гімнастики та тренувальних вправ. Це артикуляційна, дихальна, голосова, пальчикова та мімічна гімнастики; виокремлено фонетичну, фонематичну, лексичну, граматичну

гімнастики; розглянуто нейрогімнастику і самомасаж як можливі різновиди логопедичної гімнастики.

**Ключові слова:** гімнастика, логопедична гімнастика, мовленнєві уміння, мовленнєві функції, сучасні техніки корекційно-розвивального впливу, складові поняття логопедична гімнастика.

**Милевская Е.П. Сущность понятия „логопедическая гимнастика”: современный подход.** В статье предпринята попытка охарактеризовать логопедическую гимнастику как отдельную категорию логопедической коррекции. В практике логопедии закрепился определенный стереотип в восприятии сущности понятия „гимнастика” – артикуляционная, дыхательная, голосовая, пальчиковая. Однако, содержание этого понятия следует рассматривать шире. В статье дана характеристика логопедической гимнастики с точки зрения ее направленности и содержательного наполнения. В частности, цель логогимнастики рассматривается как коррекционная, профилактическая, психотерапевтическая, стимулирующая, развивающая. Содержательное наполнение представлено как комплекс различных видов логопедической гимнастики и тренировочных упражнений. Это артикуляционная гимнастика, дыхательная, голосовая, пальчиковая и мимическая гимнастики. Нами выделено фонетическую, фонематическую, лексическую, грамматическую гимнастики; рассмотрено нейрогимнастику и самомассаж как возможные разновидности логопедической гимнастики.

**Ключевые слова:** гимнастика, логопедическая гимнастика, речевые умения, речевые функции, современные техники коррекционно-развивающего воздействия, составляющие понятие логопедическая гимнастика.

**Milevska O. The essence of the concept of training of speech skills: a modern approach.** The contents of speech therapy gymnastics as an independent category of speech therapist correction are disclosed. In practice, speech therapy established a certain stereotype in the perception of the essence of the concept of "gymnastics". Traditionally, speech therapists use gymnastics (exercises) to develop articulation skills, speech and physiological breathing, vocal qualities, motor fingers and mimic muscles. However, the meaning of the concept of speech therapy gymnastics should be considered more widely. This article presents the characteristics of speech therapy gymnastics in terms of its orientation and content. In particular, it was emphasized that speech therapy can be used for correctional purposes, for the prevention of speech disorders, for the purpose of psychotherapeutic influence, as a means of stimulation, for the development of basic speech skills in children. It is noted that this type of speech therapy involves the use

of gaming techniques and affects the emotional contact of the speech therapist with the child, provides a positive mood of the child. The content is presented as a complex of different types of speech therapy exercises and training exercises. These are articulation, respiratory, vocal, fingernail and mimic gymnastics; the phonetic, phonemic, lexical, grammatical gymnastics are singled out; neurogymnastics and self-massage as possible types of speech therapy gymnastics are considered.

Introduction of future speech therapists with different types of speech therapist gymnastics contributes to the formation of their professional competence enriches professional knowledge and skills.

**Key words:** gymnastics, training of speech skills, speech skills, speech functions, modern techniques of corrective-developing influence, the content of logopedics gymnastics.

**Постановка проблеми.** Однією із численних технологій логопедичної роботи є логопедична гімнастика, якій віддають належне всі учасники логокорекційного процесу. Засобами логопедичної гімнастики реалізуються корекційні та розвивальні цілі, стимулюються базові психофізіологічні механізми мовлення, а завдяки ігровим прийомам налагоджується та підтримується контакт між логопедом та дитиною, створюється емоційно-позитивний фон подальшої роботи.

За певних обставин, які спричиняють особливості мовленнєвого розвитку у дітей, логопедична гімнастика стане чи не основним засобом нормалізації у них мовленнєвих умінь. Зокрема, за наявності соматичної ослабленості, несприятливих соціальних умов розвитку, внутрішньої позиції самого індивіда, яка формується під впливом ціннісних орієнтацій виховного середовища тощо. В цих випадках порушення мовлення переважно не матимуть значного ступеня, а проявлятимуться нечіткою вимовою, збідненими інтонаціями, невиразними голосовими модуляціями, примітивністю лексичних конструкцій, слабкою актуалізацією слів та ін.

Окрім вказаних чинників мовленнєвого дизонтогенезу, варто згадати про резидуально-органічну симптоматику, пов'язану із ушкодженнями головного мозку у пренатальному чи ранньому постнатальному періодах. Діти із резидуально-органічною симптоматикою входять до „групи неврологічного ризику” і частіше за інших відзначаються наявністю порушень у розвитку (психомовленнєвого, емоційного, поведінкового, ментального). Проблема у тім, що порушення у них проявляються з часом, у ранньому віці вони помітні лише фахівцям (дефектологам, психологам, логопедам).

Відтак, об'єктивується потреба розвивального супроводу таких дітей, активізації у них психофізичних та психомовленневих функцій, цілеспрямованого розвитку.

Нині ж робота логопеда сприймається як суто корекційна, до нього звертаються у випадках очевидних мовленневих недоліків. Натомість профілактичну функцію логопедичної роботи скоріше декларують, фіксують у професіограмах та переліках функціональних обов'язків, аніж здійснюють.

В цьому зв'язку логопедична гімнастика якнайкраще виконуватиме завдання корекційно-розвивального супроводу, сприятиме активізації компенсаторних можливостей дитини, дозволить сподіватися на сприятливий прогноз у зведенні до мінімуму рецидивів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питання спеціальної гімнастики у логопедії є достатньо дослідженими, існує чимало посібників, які висвітлюють змістовні та методичні аспекти окремих складових логогімнастики. Переважна більшість джерел присвячені артикуляційній гімнастиці (праці І.Г. Боровик, Т.В. Будьонної, Н.С. Гаврилової, О.М. Краузе, Т.Л. Момот, Ю.В. Рібцун, Т.Б. Філічової, М.Ю. Хватцева та ін.), окремі розкривають зміст та особливості проведення дихальної гімнастики (праці Л.І. Белякової, Н.М. Гончарової, О.О. Стрельникової, ін.) та пальчикової (роботи О.А. Гревцевої, А.Л. Сиротюк, М.М. Кольцової, Т.М. Ткач та ін.), а також мимічної гімнастики та логоритміки (праці Г.А. Волкової, Я.О. Пищалки, Н.А. Ричкової, Л.О. Федорович, С.Я. Школьник, ін). Проте, аналіз сучасних науково-методичних праць та навчальних посібників з логопедії показав, що відсутнє представлення логопедичної гімнастики як системи. На наш погляд, такий стан речей перешкоджає формуванню у майбутніх логопедів цілісного професійного уявлення про неї.

**Метою даної статті є** визначення сутності поняття „логопедична гімнастика” як окремої категорії логопедичної корекції, формулювання мети та визначення її змістового наповнення.

**Виклад основного матеріалу.** Зупинимось на характеристиці поняття „логопедична гімнастика”. Передусім спробуємо сформулювати мету, визначити його складові, та окреслити завдання логогімнастики. У науково-методичній літературі досі не використовують термін „логогімнастика”, а вживають конкретні назви, які водночас характеризують її спрямованість: артикуляційна, дихальна, голосова і деякі інші. Ми ж вважаємо, що поняття „логопедична гімнастика” слід розглядати як збірну назву, як окрему категорію логопедичної корекції.

Попередньо слід зазначити, що у сучасній логопедії не зафіксоване наукове визначення логопедичної гімнастики, у професійних (дефектологічних) словниках не розглядається цей термін. Поряд з цим, такий вид логопедичної роботи застосовується доволі довго у практиці.

В.І. Селіверстов з групою авторів фіксують у понятійно-термінологічному словнику логопеда термін „гімнастика мовлення”, поділяючи її на активну і пасивну [3, с. 49]. При цьому науковці

притримуються семантичного денотату „гімнастика” як категоріальної ознаки та не вживають семантичного референту „логопедична”. На наш погляд, саме ця референтна ознака необхідна для надання специфічного значення загальнозживаному поняттю „гімнастика”.

Звернемось до тлумачення терміну „гімнастика”. На нашу думку, найбільш містким є визначення А.Т. Брикіна, який зазначає, що гімнастика – це система спеціально підібраних фізичних вправ, методичних прийомів, вживаних для зміцнення здоров’я, гармонійного розвитку і вдосконалення рухових здібностей людини, сили та спритності рухів, а також витривалості. Згадаємо також, що у перекладі з грецької „*Gimnasio*” означає вправлятися, тренуватися (Л.Р. Айунц).

Великою мірою сутність поняття „логогімнастики” єрозумілою: це гімнастика логопедичного спрямування – для покращення мовленнєвих умінь. Звертаючись до попередньо наведеного визначення А.Т. Брикіна, пропонуємо тлумачити поняття „логогімнастика” таким чином: *Логопедична гімнастика – це система спеціально підібраних тренувальних вправ (система тренувань) для вдосконалення чи нормалізації певних функцій, задіяних у мовленнєвій діяльності* [2, с.48].

Відповідно, необхідна актуалізація загаданих функцій. Серед них: артикуляційна, голосова, дихальна; функції фонематичного слуху, регуляції темпу, відтворення звуко-складової структури та ритму мовлення, функції лексичного та граматичного структурування, графомоторні функції, оптико-просторові та інші, оскільки мовлення – це складний психофізіологічний процес, це багатокomпонентне явище.

Щодо *мети* логопедичної гімнастики, логіка наших міркувань така:

- основне спрямування логопедичної гімнастики – це, безумовно, *корекційний вплив* (виправлення наявних недоліків дихання, голосу, артикуляційної та мимічної моторики, пальцевого праксису тощо). У цьому випадку логогімнастика передуює основній корекції: наприклад, перед постановкою звуків (суто корекційні прийоми) створюється артикуляційна база (положення, основні рухи та переключення органів артикуляції, ін.);

- *профілактичний вплив* – враховуючи вікові показники мовленнєвого розвитку, корекцію проводять після досягнення дитиною певного віку (напр., звуковимова в нормі формується до 4-5 років; фонематичні процеси розвиваються нерівномірно: сприймання – до 2 років, розрізнення, контроль та уявлення – до 4-5 р., аналіз і синтез – у старшому дошкільному та молодшому шкільному віці; схема мовленнєвого дихання інтенсивно розвивається від 4 до 6 років, голосова функція має пролонгований термін становлення: немовлячий період – ранній вік – старший дошкільний вік – передмутаційний, мутаційний та післямутаційний періоди і т.д). Чи варто очікувати завершення періодів становлення анатоомо-фізіологічних механізмів мовлення? Чи можна виявити прямі і непрямі ознаки, які свідчатимуть

про можливі негаразди розвитку тієї чи іншої мовленнєвої функції? Практика свідчить, що так.

Наприклад: затримані періоди грудного вигодовування, годування з допомогою пляшки чи тривале смоктання соски спричиняють недорозвинення м'язів язика та фіксації його інтрадентального положення, призводять до перенапруження навколоротових, нижньощелепних, шийних м'язів та закріплення інфантильного ковтання; переважання рідкої, пореподібної їжі у раціоні дитини раннього віку на противагу густій, пружній та твердій їжі, викликає фіксацію язика на верхніх зубах (а не на передній частині твердого піднебіння, що необхідно для соматичного/повноцінного ковтання), а також призводить до відкритого прикусу (Я.В. Костіна, В.М. Чапала).

Або інший приклад: відомо, що за наявності у дошкільника фонетико-фонематичних порушень існує вірогідність труднощів опанування ним грамоти, навіть за умови нормалізації вимовних та фонематичних процесів ще до початку навчання. Це лише окремі ознаки, що вказують на ризик того чи іншого недорозвинення. Відповідно, актуальності набуває профілактичний напрям логопедичної гімнастики.

- *психотерапевтичний вплив* [2] логопедична робота відзначається певною складністю для дитини: довільний рівень виконання вправ, концентрація уваги, багаторазові повторення (в т. ч., у час по-за заняттями), долання власних труднощів, посилений контроль – усе це виснажує дитину, знижує її працездатність. З одного боку, у арсеналі педагогів є прийоми підтримання дитячої активності, прийоми стимулювання, заохочення („винагороди”), а з іншого – завжди є потреба у сприятливому налаштуванні дитини до роботи, створенні ситуації успіху, радості (сміху), активації психоемоційних ресурсів. У цьому випадку логопедична гімнастика розкриватиметься як психотерапевтична дія. Зокрема: дихальна гімнастика як різновид логогімнастики може психічно активізувати дитину (вправи на цілеспрямованість та силу видиху: здування кульок, гра з бульбашками, ін.) або розслабити (вироблення діафрагмального дихання, подовження видиху, ін.). А.В. Семенович та інші науковці наголошують на тому, що правильне дихання сприяє загальному оздоровленню, концентрації уваги, оптимізує кровообіг, поліпшує самопочуття, а у дітей – сприяє формуванню базових складових довільної саморегуляції [3, с. 85].

Улюблені багатьма дітьми „Казочки про Язичка” – один із прийомів артикуляційної гімнастики – дозволяють дитині невимушено виконувати вправи та поринути у чуттєвий світ образів, емоцій.

Отже, варто розглядати логогімнастику у контексті психотерапевтичного впливу на дитину.

Зі свого боку зазначимо, що не лише дихальна та артикуляційна гімнастика як складові логопедичної гімнастики матимуть психотерапевтичну дію, а й ряд інших: ритміка, пальчикова гімнастика, фонематичні розминки, ін.



- *стимулюючий вплив* – логопедичну практику важко сьогодні уявити без використання технологій, які сприяють нормалізації та стимуляції функціональних механізмів мовлення: логопедичний масаж, ритміката кінезіологія, ін. Проте, усі вони мають статус самостійних реабілітаційних методик. Зокрема, логопедичний масаж – це окрема складова корекційного процесу, яка застосовується згідно з показами. Розцінювати логомасаж як логопедичну гімнастику було б неправомірним. Разом з цим, останнім часом до методичних надбань логопедів увійшли прийоми самомасажу (А.В. Семенович, М.А. Поваляєва, І.А. Поварова, ін.), які проводять діти під керівництвом логопеда. В цьому випадку самомасаж має стимулюючу дію – підвищується стійкість організму, поліпшуються обмінні процеси, лімфо- та кровообіг [3, с. 88-89].

Або ж ритміка – педагогічна технологія, яка закріпилась у логопедії з відповідною до неї назвою: „логоритміка”. На тепер розроблені і програми з логоритміки, і дидактичні матеріали, призначені для роботи з дітьми, які мають різні мовленнєві порушення (Г.А. Волкова, Н.І. Маленька, Я.О. Пищалка, Н.А. Ричкова, Л.О. Федорович, С.Я. Школьник, ін.). Основна мета логоритміки – розвиток психомоторних та сенсорних функцій у осіб-логопатів. Впродовж кількох десятиліть логоритміку проводять як окремі заняття у спеціальних умовах (приміщення, обладнання, музичний супровід тощо). Проте, елементи логоритміки так чи інакше використовують логопеди на своїх заняттях – простукування ритму та відпрацювання темпу у роботі із заїками, регуляція темпу та ритму під час виконання артикуляційних вправ, координація дихання, голосу та вимови тощо. В цьому зв’язку логоритмічні вправи виконуватимуть стимулюючу функцію та матимуть значення гімнастичних.

Ще одна сучасна логопедична технологія – „пальчикова гімнастика”, яка є одним із розділів кінезіології. Це особливий вид вправ для розвитку дрібної моторики рук. Поряд з цим пальчикова гімнастика сприяє розвитку пам’яті, уяви та інших довільних когнітивних процесів; підвищує функціональну активність мозку; усуває емоційну напругу; підтримує життєвий тонус (М.М. Кольцова, М.С. Рузіна, А.А. Сиротюк та ін.). Згідно з дослідженнями Т.П. Хризман, М.І. Звонарьової, під час виконання ритмічних рухів пальцями рук посилюється узгоджена діяльність лобних та скроневих відділів мозку, тобто координуються дві важливі для мовленнєвої функції зони кори мозку – моторна і сенсорна. Очевидною є стимулююча функція кінезіологічних вправ (або за іншою назвою – нейрогімнастика).

- *розвивальний вплив* – останнім часом педагоги звертають увагу на недостатньо виразне мовлення у дітей за відсутності вимовних чи інших дефектів мовлення. Таке мовлення гірше сприймається оточуючими. Особи із невиразним (нечітким, приглушеним) мовленням складають враження нерішучих, боязких, невпевнених. У цих випадках необхідними будуть дикційні вправи, інтонаційні, а також вправи для

відпрацювання наголосів – тобто, розвиток умінь якісно відтворювати фонетичні елементи мовлення.

З іншого боку, розвивальний вплив логогімнастики також виявлятиметься під час проведення фонематичних вправ (сприймання, впізнавання, розрізнення фонем, тощо) з дітьми, у яких відсутні порушення фонематичного слуху; у цьому випадку фонематичні вправи позитивно позначатимуться на розвитку готовності до опанування грамоти. Особливого значення ці вправи матимуть у роботі з дошкільниками масових ДНЗ та першокласниками.

Згадаємо про важливість графічних умінь у навчанні письма, які розвиваються з дошкільного віку завдяки зображувальній діяльності дітей та розвитку у них оптико-просторових функцій. Тренувати графічні уміння можна засобами окремого виду вправ, а у поєднанні з розвитком фонематичних умінь виокремлюється ще один вид вправ – фонемографічні.

У певних випадках з майбутніми чи фактичними першокласниками потрібна додаткова робота з розвитку у них рухових координацій, м'язових взаємодій (кисть-передпліччя-плече-спина) для створення фізичної спроможності виконання акту письма. Недорозвинення у дітей конструктивного праксису теж може перешкоджати опануванню писемними навичками і, відповідно, потребуватиме розвитку.

Практика логопедичної роботи свідчить про необхідність залучення активної уваги дітей до лексичного та граматичного компонентів мовлення. Зокрема, застосування вправ для лексичного добору, лексичної словозміни, граматичної словозміни та лексико-граматичного структурування позитивно позначається на розвиткові спостережливості за мовними засобами, активізує „чуття мови”, отже – розширюється мовленнєва компетентність.

Отже, логопедична гімнастика реалізує не лише корекційну мету, а й психотерапевтичну; є важливим засобом профілактики мовленнєвих порушень, стимуляції психомовленнєвих функцій, розвитку мовленнєвих умінь.

Змістове наповнення логопедичної гімнастики як окремої категорії може бути представлено наступним чином:

*1. артикуляційна гімнастика* (для підготовки мовленнєво-рухового апарату до постановки звуків та розвитку диференційованих рухів органами артикуляції; для формування умінь утримувати артикуляційний уклад та переключатись з одного укладу на інший; для укріплення м'язів язика, губ, щік, щелеп, м'якого піднебіння; для створення нових (правильних) рухових стереотипів; для розвитку амплітуди, точності, ритмічності, сили артикуляційних рухів та для відпрацювання кінетичних програм);

*2. дихальна гімнастика* (для нормалізації фізіологічного та розвитку мовленнєвого дихання, а саме для вироблення диференційованого носо-ротового дихання, розвитку сили,

цілеспрямованості видиху, подовженого видиху; для активізації кінестезій у дихальних м'язах);

3. *голосова гімнастика* (для відпрацювання голосових кінестезій, навичок голосоподачі, голосоведення, голосових модуляцій; для розвитку системи наголосів та голосових якостей – сили, висоти, тембру)

4. *пальчикова гімнастика* (для розвитку статичного та динамічного пальцевого праксису)

5. *мімічна гімнастика* (для зміцнення мімічних м'язів та розвитку уміння мімічно відтворювати емоційні стани; для розвитку емоційної виразності мовлення);

6. *ритмічна гімнастика, елементи логоритміки* (для розвитку чуття ритму, умінь відтворювати ритмічний малюнок слів)

7. *фонетична гімнастика* (для покращення вимовних умінь – дикції);

8. *фонематична гімнастика* (для тренування умінь сприймати, впізнавати, розрізняти фонemi та аналізувати звуко-складову структуру слів);

9. *графічна і фонемографічна гімнастика* (для вироблення практичних навичок відображати фонemi на письмі, для тренування графічних умінь та моторних координацій);

10. *лексична та граматична гімнастика* (для вироблення умінь лексичного добору, граматико-семантичного структурування тощо);

11. *загально-рухова гімнастика* (для розвитку координацій рухів, м'язових взаємодій, ін.);

12. *елементи нейрогімнастики* (для активізації потенціалу головного мозку та налагодження міжпівкульної взаємодії, для стимуляції мозкових механізмів мовлення, тренування функцій зорового гнозису, мнезису тощо);

13. *самомасаж* (пальцевий і для обличчя та шиї з метою регуляції м'язового тону та нормалізації психоемоційного стану, ін).

**Висновки та перспективи дослідження.** Таким чином, поняття „логопедичної гімнастики” слід розглядати як багатокомпонентне; різновиди логопедичної гімнастики можуть мати різну мету, або поєднану.

Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів означеної проблеми. Для подальшого розширення професійних знань майбутніх вчителів-логопедів стосовно логопедичної гімнастики, з метою розвитку у них проєктивних та просвітницьких умінь, накопичення професійних надбань вважаємо за доцільне уточнення та розширення змістових характеристик складових логогімнастики та методичних рекомендацій до проведення.

### Бібліографія

1. **Костина Я.В.** Коррекция речи у детей: взгляд ортодонта / Я.В. Костина, В.М. Чапала. – М.: ТЦ Сфера, 2008. – С. 43-45.;

2. **Мілевська О.П.** Логопедична гімнастика: систематизація поняття // Наукова дискусія: питання педагогіки та психології: Збірник тез міжнародної науково-практичної конференції. – Київ: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2017. – С. 47-52.;
3. **Понятийно-терминологический словарь логопеда** / под ред. В.И. Селиверстова. – М.: Гуманит. изд. центр ВДАДОС, 1997. – С. 48-49.;
4. **Рібцун Ю.В.** Інноваційний підхід до організації та проведення артикуляційної гімнастики в логопедичній групі / Ю.В. Рібцун // Дошкільна освіта. – 2011. – № 3 (33). – С. 31-43.;
5. **Семенович А.В.** Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте / А.В.Семенович.– М.: Издательский центр „Академия”, 2002.– 232 с..

### References

1. **Kostyna Ya.V.** Korrektsyy arechy u detey: vzhlyad ortodonta / Ya.V. Kostyna, V.M. Chapala. – М.: TTs Sfera, 2008. – S. 43-45.;
2. **Milevs'ka O.P.** Lohopedychna himnastyka: systematyzatsiya ponyattya // Naukova dyskusiya: pytannya pedahohiky ta psykholohiyi: Zbirnyk tez mizhnarodnoyi naukovo-praktychnoyi konferentsiyi. – Kyuyiv: HO «Kyuyivs'ka naukova orhanizatsiya pedahohiky ta psykholohiyi», 2017. – S. 47-52.;
3. **Ponyatyyno-termynolohycheskyy slovar' lohopeda** / pod red. V.Y. Selyverstova. – М.: Humanyt. yzd. tsentr VDADOS, 1997. – S. 48-49.;
4. **Ribtsun Yu.V.** Innovatsiyyny pidkhid do orhanizatsiyi ta provedennya artykulyatsiynoyi himnastyky v lohopedychniy hrupi / Yu.V. Ribtsun // Doshkil'na osvita. – 2011. – № 3 (33). – S. 31-43.;
5. **Semenovych A.V.** Neyropsykhologhycheskaya korrektsyya v detskom vozraste / A.V. Semenovych. – М.: Yzdatel'skyy tsentr „Akademya”, 2002. – 232 s..

Received 19.09.2017  
Reviewed 16.10.2017  
Accepted 07.11.2017

УДК 376-056.264:616.89-008.434.3

**Л.В. Мороз**  
biznesline2017@gmail.com

## ЗАСТОСУВАННЯ ЗАСОБІВ РЕФЛЕКСОТЕРАПІЇ У КОРЕКЦІЙНО-ЛОГОПЕДИЧНІЙ РОБОТІ ПРИ СТЕРТІЙ ДИЗАРТРІЇ

**Відомості автора:** Мороз Людмила Василівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії Сумського державного

педагогічного університету імені А. С. Макаренка, м. Суми, Україна. У колі наукових інтересів: проблема розвитку рухових функцій та корекції рухових порушень у дітей із тяжкими порушеннями мовлення. Email: [biznesline2017@gmail.com](mailto:biznesline2017@gmail.com)

**Contact:** : Moroz Ludmila, Ph.D. in Pedagogy, associate Professor, Logopedy Department, Sumy State pedagogical university named after A. S. Makarenko, Sumy, Ukraine. Scientific interests: the problem of development of motor functions and motor disorders correction in children with severe speech impairment.

**Мороз Л. В. Застосування засобів рефлексотерапії у корекційно-логопедичній роботі при стертій дизартрії.** У ході викладу матеріалів статті обґрунтовується необхідність застосування засобів рефлексотерапії у комплексі з іншими засобами в корекційно-логопедичній роботі при стертій дизартрії. Стерта дизартрія відноситься до складних мовленнєвих порушень, що характеризуються різноманітністю проявів, складністю та глибиною порушень, тривалістю настання корекційного ефекту.

Автор наголошує, що складність та різноманітність симптомів при стертій дизартрії вимагають тривалої (наполегливої, систематичної) та комплексної корекційно-логопедичної роботи із обов'язковим залученням у цей процес засобів рефлексотерапії.

У статті зазначено, що при стертій формі дизартрії логопедичні заняття ефективно поєднувати із сеансами точкового масажу за методикою А. Уманської, Су-Джок терапією та голчастими аплікаціями. Автором доведено, що означені засоби рефлексотерапії доповнюють та посилюють психолого-педагогічні, медичні засоби, природно впливають на основні патогенетичні механізми стертої дизартрії, що виступає запорукою ефективності корекційно-логопедичного процесу. Тому в статті значну увагу приділено їх теоретико-методичній характеристиці та особливостям застосування.

**Ключові слова:** стерта дизартрія, корекційно-логопедична робота, рефлексотерапія, голчасті аплікації, Су-Джок терапія, точковий масаж.

**Мороз Л. В. Применение средств рефлексотерапии в коррекционно-логопедической работе при стертой дизартрии.** В ходе изложения материалов статьи обоснована необходимость применения средств рефлексотерапии в комплексе с другими средствами в коррекционно-логопедической работе при стертой дизартрии. Тертая дизартрия относится к сложным речевым нарушениям, которые характеризуются разнообразностью проявления, сложности и глубины нарушений, а также длительностью наступления коррекционного эффекта.

Автор указывает, что сложность и разнообразность симптомов при стертой дизартрии требует проведения длительной и комплексной коррекционно-логопедической работы с обязательным использованием средств рефлексотерапии.

В статье определено, что при стертой форме дизартрии логопедические занятия эффективно сочетать с сеансами точечного массажа по А. Уманской, Су-Джок терапией и иглольчатыми аппликациями. Автором доказано, что представленные средства рефлексотерапии дополняют и усиливают психолого-педагогические, медицинские средства, естественно влияют на основные патогенетические механизмы стертой дизартрии, что является гарантией эффективности коррекционно-логопедического процесса. Поэтому в статье уделено значительное внимание их теоретико-методической характеристике и особенностям применения.

**Ключевые слова:** стертая дизартрия, коррекционно-логопедическая работа, рефлексотерапия, иглольчатые аппликации, су-Джок терапия, точечный массаж.

**Moroz L. Application of reflexotherapy means in correctional-logopedic work with erased dysarthria.** The necessity of using reflexotherapy means in combination with other means in correctional-speech therapy work with erased dysarthria is substantiated in the course of the materials presentation in the article. The erased dysarthria - refers to the complex speech disorders characterized by a variety of manifestations, complexity and violations depth, the duration of the corrective effect.

The symptoms complexity and variety with erased dysarthria requires a long (persistent, systematic) and comprehensive correctional-speech therapy work with the obligatory involvement of reflexotherapy in this process is stressed by the author in the article.

Reflexotherapy is a human diagnosis and treatment method by influencing biologically active points and areas on a human's body. The physiological effect of reflexology is due to the regulating reflex principle of the human body and animals functions, aimed at maintaining an optimal activity level. Understanding the reflex act as a holistic process, which depends on certain anatomical and physiological connections, the presence of inhibitory mechanisms in the central nervous system is the basis of modern ideas about the reflexology mechanisms. The doctrine of conditional reflex connections between the cerebral cortex and internal organs justifies the feasibility of reflex therapy with complicated speech disorders.

It is noted in the article that with erased dysarthria, logopedic exercises are effectively combined with acupressure sessions according to the method of A. Umanska, Su-Jock therapy and acupuncture. The author has proved that the identified reflexology means supplement and enhance psychological and

pedagogical, medical means, naturally affect the main pathogenetic dysarthria mechanisms, that guarantee the correctional and speech therapist process effectiveness. Therefore, the considerable attention is paid to their scientific and methodological characteristics and application peculiarities.

The results of observations, interim and final children examination give an opportunity to confirm the indicated means effectiveness of reflexotherapy in the complex correctional-speech therapy work with erased dysarthria. Thus, there was an improvement in children general, small and speech motility, general organism state, mood, sleep, and reduced expressiveness of vegetative-vascular dysfunctions.

**Key words:** erased dysarthria, correctional-logopedic work, reflexotherapy, Su-Jock therapy, acupressure.

**Постановка проблеми.** Підвищення ефективності корекційно-логопедичної роботи серед дітей із порушеннями мовлення є актуальною вимогою сьогодення. Це зумовлено постійним збільшенням кількості дітей із тяжкими розладами мовлення, що характеризуються різноманітністю проявів, складністю та глибиною порушень, тривалістю настання корекційного ефекту.

Серед таких мовленнєвих розладів найпоширенішою є стерта форма дизартрії, подолання якої потребує комплексного підходу, із залученням дієвих засобів логопедичного, психолого-педагогічного, медико-реабілітаційного спрямування та розробки їх упровадження. Саме тому проблема застосування засобів рефлексотерапії у корекційно-логопедичній роботі при стертії дизартрії є актуальною і своєчасною для теорії та практики спеціальної педагогіки.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Стерта дизартрія вже тривалий час є проблемним полем у медичних, педагогічних та лінгвістичних дослідженнях. Питанням сутності та причинам цього розладу присвячені роботи Г. Гутцмана, М. Давидової, А. Куссмауля, А. Корнєва, О. Токаревої та ін. У роботах Г. Гутцмана, І. Данченко, Р. Мартинової, Л. Мелехової, О. Правдіної, О. Токаревої розглядаються питання симптоматики дизартричних розладів мовлення. У працях Л. Лопатіної, Е. Макарової Н. Серебрякової, Е. Сизової та Є. Собонович розкриваються проблеми діагностики, диференціації навчальної і логопедичної роботи в групах дошкільників із стертою дизартрією. Питання корекції дизартрії представляють наукові доробки О. Архіпової, Л. Лопатіної, О. Мастюкової О. Правдіної, К. Семенової, Н. Серебрякової. Більшість авторів наголошують на необхідності тривалої, систематичної роботи та комплексного підходу у подоланні означеного розладу.

Ефективність застосування рефлексотерапії при соматичних, вісцеральних та нервових порушеннях, а також різних їх комбінаціях експериментально доведена багатьма науковцями: В. Ібрагімовою, Г. Лувсан, Є. Мачерет, І. Самосюком, Д. Табеєвим, Е. Яроцькою та ін.

У науково-методичній літературі зустрічаються поодинокі публікації, присвячені використанню окремих засобів рефлексотерапії при стертій формі дизартрії. Проте розробок, які розкривають особливості застосування різних засобів рефлексотерапії при стертій дизартрії на основі розкриття механізмів їх впливу та особливостей поєднання з педагогічними засобами у корекційно-реабілітаційній роботі обмаль, що і зумовлює необхідність подальших досліджень.

**Мета статті** – висвітлити особливості застосування засобів рефлексотерапії у корекційно-реабілітаційній роботі при стертій дизартрії.

**Виклад основного матеріалу досліджень.** Стерта дизартрія є найбільш поширеним мовленнєвим розладом серед дітей дошкільного віку. Незважаючи на безліч підходів до визначення та класифікації означеного порушення, більшість науковців визнають, що стерта дизартрія – це складний синдром церебрально-органічного генезу, що проявляється в комплексі неврологічних, психологічних та мовленнєвих симптомів легкого ступеню виразності [1; с. 18-22].

Складність та різноманітність симптомів при стертій дизартрії вимагають тривалої (наполегливої, систематичної) та комплексної корекційно-логопедичної роботи із обов'язковим залученням у цей процес медико-реабілітаційних засобів. Більшість науковців, що розробляли проблему корекції дизартрії (О. Архіпова, О. Мастюкова, К. Семенова, Н. Серебрякова) зазначають про необхідність використання рефлексотерапії для усунення різних проявів цього порушення [1; с. 13].

Рефлексотерапія – це метод діагностики та лікування людини шляхом впливу на біологічно активні точки і ділянки на тілі людини [2, 3, 6].

Фізіологічна дія рефлексотерапії ґрунтується на закономірних взаємозв'язках шкірних покривів із внутрішніми органами. За сучасними уявленнями, підґрунтя рефлексотерапії складають складні рефлекторні безумовні реакції, засновані на функціонуванні різних відділів спинного і головного мозку, периферичної та вегетативної нервової системи [2, 3, 6]. У наслідок впливу різними способами на біологічно активні точки в людини виникає безліч передбачених відчуттів: розпирання, тиск, печіння, біль, “проходження електричного струму”. Це свідчить про те, що спричинені таким чином сигнали досягають кори головного мозку.

Найважливіші анатомо-функціональні особливості біологічно активних точок такі [2; с. 15]: їх проекції на поверхню шкіри мають розміри в декілька квадратних міліметрів; вони виявляються у людини з моменту народження і розташовуються ідентично у різних осіб; візуально не відрізняються від інших ділянок шкіри; вони більш чутливі до натискання порівняно з прилеглими зонами, при деяких хворобах певні точки стають болючими при натискуванні, що має діагностичне і терапевтичне значення; у ділянці біологічно активної точки виявляється більш висока концентрація чутливих утворень: екстерорецепторів,



пропріорецепторів, терміналів вегетативних периваскулярних сплетень; найчастіше розташовуються вздовж великих нервових стовбурів або їх розгалужень, у місці виходу з отворів кісток, над судинно-нервовими пучками тощо; характеризуються більш інтенсивними метаболічними процесами та посиленням поглинанням кисню; мають особливі біофізичні властивості (менший електроопір порівняно з прилеглими ділянками, більше інфрачервоне випромінювання, певну спрямованість електротеплових біоенергетичних перетворень тощо).

Ці особливості пояснюють більш виражений ефект дії на біологічно активні точки порівняно з прилеглими тканинами. При цьому основою реакції відповіді на подразнення є рефлекс.

Рефлекторний принцип регуляції функцій організму людини і тварин є універсальним фізіологічним принципом, що спрямований на підтримку оптимального рівня діяльності.

Видатний російський фізіолог І. Сеченов розглядав рефлекторний акт як цілісний процес, що залежить від певних анатомо-фізіологічних зв'язків. Виявлені ним гальмівні механізми у центральній нервовій системі, а також інші його відкриття є основою сучасних уявлень про механізм дії рефлексотерапії [6]. Праці М. Введенського і О. Ухтомського про нервову систему, І. Павлова про умовнорефлекторні зв'язки між корою великих півкуль головного мозку і внутрішніми органами допомагають обґрунтувати доцільність рефлекторної терапії при складних порушеннях мовлення [3].

Співробітниками кафедри логопедії Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка вже понад десять років здійснюється робота щодо науково-теоретичного та методичного обґрунтування використання засобів рефлексотерапії при ураженнях центральної та периферичної нервової систем, опорно-рухового апарату, сенсорних систем у дітей та дорослих, при тяжких порушеннях мовлення (заїкання, алалія). Напрацювання знайшли своє відображення у чисельних наукових та навчально-методичних публікаціях.

Наразі пройшла апробацію та використовуються у роботі науково-практичного центру при кафедрі логопедії методика комплексної корекційно-логопедичної роботи при стертій формі дизартрії.

Наукові пошуки, практичний досвід та психолого-педагогічні спостереження дають підставу стверджувати, що при стертій формі дизартрії логопедичні заняття ефективно поєднувати із сеансами точкового масажу за методикою А. Уманської, Су-Джок терапією та голчастими аплікаціями.

Запропоновані засоби не вимагають залучення складної та коштовної апаратури; не є інвазивними; не лякають, викликають зацікавленість у дітей; можуть проводитись у вигляді гри; можуть застосовуватись у домашніх умовах безпосередньо дітьми або їх родичами.

При складанні індивідуальних програм корекційно-логопедичної роботи керувались наступним:

1. Підбір усіх засобів, дозування, тривалість та особливості їх застосування здійснювали індивідуально, виходячи із наявних у дитини порушень та особливостей їх прояву, після попередньої консультації з лікарем.

2. У процесі корекційно-логопедичної роботи здійснювали постійний контроль за станом дитини, її самопочуттям, реакцією на різні засоби, динамікою наявних розладів.

3. Усі корекційно-логопедичні заходи, у тому числі й засоби рефлексотерапії проводили досвідчені логопеди з відповідною підготовкою (засвідчена відповідними дипломами та сертифікатами).

4. Активну участь у корекційно-логопедичному процесі повинна брати сама дитина та її родичі.

Точковий масаж за методикою А. Уманської – це різновид РТ, який передбачає стимуляцію точок дев'яти біологічно-активних зон [7]. Масаж кожної точки здійснювали легкими обертовими рухами (3-4 оберти в кожную сторону протягом 15–30 с. у такій послідовності: точки 1 та 2 зон для покращення загального стану організму та функціонування м'язової системи дитини; точки 3-7 зон для покращення мовлення дітей та підготовки артикуляційного апарату до мовленнєвої діяльності; точки 8 та 9 зон –загальнотонізуючий та загальнозміцнюючий вплив на організм.

Точковий масаж за А. Уманською рекомендуємо проводити на початку логопедичного заняття у поєднанні із загальним масажем шиї та обличчя, а також масажем язика.

Точковий масаж за А. Уманською ми проводили через кожні шість годин, один раз – на логопедичному занятті, інші рази масаж батьки проводили самостійно після відповідної підготовки (масаж всіх 9 зон протягом 5 хвилин).

Су-Джок терапія є одним із різновидів загальної РТ, в основу якого також покладений рефлекторний механізм взаємодії БАТ, розташованих на поверхні тіла людини, з різними органами та системами організму. Особливість методики Су-Джок терапії полягає у впливі на кисті та стопи, на яких розташовані високоактивні точки [5; с. 8]. Останні відповідають усім внутрішнім органам і частинам тіла. Ці точки розташовуються в суворому порядку й у зменшеному вигляді відбивають анатомічну будову тіла людини.

Згідно зі стандартною системою відповідності, великий палець відповідає голові, долоня і підошва – тулубу, III і IV пальці кистей і стоп відповідають ногам, а II і V пальці кистей і стоп – рукам, причому проєкція вентральної частини тіла відбивається на внутрішню (долоню, підошву) поверхню, а дорсальної частина тіла - на тильну поверхню кистей і стоп відповідно [5; с. 12].

Су-Джок терапію також можна розглядати як своєрідний розвиток і тренування дрібної моторики, адже вона передбачає пасивне чи активне виконання різних рухів руками із масажним приладдям.

Для проведення стимуляції вибір відповідних ділянок необхідно здійснювати індивідуально для кожної дитини залежно від особливостей наявних порушень та їх локалізації.

На сеансах Су-Джок терапії здійснювали стимуляцію зон проекції ділянок тіла на стопи та кисті за стандартною системою відповідності малими та великими кільцями, джгутиками та голчастими м'ячиками. Тривалість стимулювання кожної ділянки становила 3-5 хв. до появи гіперемії шкіри в зоні стимуляції, відчуття приємного тепла. Індивідуальні сеанси Су-Джок терапії ми рекомендуємо проводити двічі на день протягом 10-15 хвилин кожен і чергували через день із сеансами голчастих аплікацій.

Су-Джок терапію в ході логопедичного заняття ми рекомендуємо поєднувати із загальним та артикуляційним масажем, вправами з розвитку дрібної та артикуляційної моторики, а також окремими сеансами протягом дня.

На перших сеансах Су-Джок терапії стимуляцію великими й, особливо, малими кільцями здійснював логопед. У подальшому ми закликали дітей до самостійного виконання, пояснювали, як правильно це робити. Згодом, у зв'язку з помітним покращенням рухових можливостей, а також для тренування дрібної моторики лікувальні маніпуляції кільцями діти проводили самостійно під наглядом логопеда, а в домашніх умовах – під наглядом батьків.

Проведення сеансів голчастих аплікацій відбувалось із застосуванням аплікаторів і валиків у модифікації М. Ляпко і С. Капралова [4].

Голчасті аплікатори та валики обох модифікацій являють собою еластичні гумові пластини різного розміру із закріпленими на них голками з різних видів металів. Найчастіше використовують поєднання двох металів – заліза й цинку або трьох – заліза, цинку й міді.

Висока ефективність терапевтичного впливу голчастих аплікацій при різних захворюваннях і травмах вісцеральних органів і систем, опорно-рухового апарату, порушеннях діяльності центрального і периферичного відділів нервової системи вже давно доведена практикою лікувальних та оздоровчо-реабілітаційних закладів. Крім високого терапевтичного ефекту, позитивною характеристикою голчастих аплікацій є їх сумісність із багатьма іншими лікувально-реабілітаційними засобами. Так, за свідченням авторів-розробників, застосування голчастих аплікацій в 2-3 рази підвищує ефективність таких методів, як загальний, артикуляційний та точковий масаж, лазеротерапія, мікрохвильова резонансна терапія, а також дозволяє скоротити термін медикаментозної терапії [4].

Терапевтичний механізм дії голчастих аплікацій, крім основного, рефлекторно-механічного, доповнюється гальванічно-електричним і гуморальним впливом на організм людини.

У процесі комплексної корекційно-реабілітаційної роботи ми здійснювали стимуляцію кистей і стоп малими аплікаторами, для впливу

на рецепторні утворення шкіри голови використовували голчасті аплікатори у вигляді шапочок-шоломів. Вибір аплікаторів з відповідними параметрами кроку голок відбувався з урахуванням даних величини порогу дискримінації тактильних стимулів аплікованих ділянок тіла, а також даних про індивідуальну чутливість шкіри дітей. Виходячи з цього, параметри кроку голок аплікаторів для стимуляції кистей і стоп коливались від 2×2 до 4×4 мм, шапочок-шоломів – від 4×4 до 6×6 мм.

Індивідуальні сеанси аплікацій із загальною тривалістю кожної процедури 10-15 хв. проводили двічі на день, чергуючи їх через день із сеансами Су-Джок терапії. Безпосередньо під час проведення процедури кожній дитині пропонували прийняти зручне положення сидячи або напівсидячи, розслабитись. Розслабленню сприяло також прослуховування дітьми спеціально підібраних музичних творів заспокійливої дії. Сидячи в такому положенні, діти розміщували стопи та долоні кистей на аплікаторах, поступово збільшуючи тиск на них за допомогою рук логопеда або розташовуючи зверху вантаж (мішечки з піском).

Перші аплікації проводили в полегшеному режимі, тобто час не регламентували (до появи больових відчуттів, сумісних із межею індивідуальної терпимості). За умови нормального сприйняття аплікацій тривалість процедури поступово збільшували до зазначеної. Крім статичних аплікацій, також робили “голчастий масаж” кінцівок за допомогою голчастих валиків.

Результати спостережень, проміжного та прикінцевого обстеження дітей дають можливість стверджувати про дієвість означених засобів рефлексотерапії у комплексній корекційно-логопедичній роботі при стертій дизартрії. Так, у дітей спостерігалось покращення загальної, дрібної та мовленнєвої моторики, загального стану організму, настрою, сну, зниження виразності вегето-судинних дисфункцій.

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Застосування засобів рефлексотерапії виступає необхідною умовою ефективної корекційно-логопедичної роботи при стертій дизартрії. Точковий масаж за А. Уманською, Су-Джок терапія, голчасті аплікації доповнюють та посилюють психолого-педагогічні, медичні засоби, природно впливають на основні патогенетичні механізми стертої дизартрії, що виступає запорукою ефективності корекційно-логопедичного процесу. Перспективи подальших досліджень полягають у вдосконаленні науково-методичного забезпечення комплексної корекційно-логопедичної роботи при стертій дизартрії.

### Бібліографія

**1. Архипова Е. Ф.** Стертая дизартрия у детей / Е. Ф. Архипова – М : АСТ : Астрель, 2007 – 331 с. **2. Ибрагимова В. С.** Точка ... Точка? Точка! / В. С. Ибрагимова – М. : Молодая гвардия, 1988. – 254 с.

3. **Мачерет Е. Л.** Руководство по рефлексотерапии / Е. Л. Мачерет, И. З. Самосюк – К. : Вища школа, 1982. – 302 с.
4. **Мурза В. П.** Фізичні вправи та здоров'я / В. П. Мурза – К.: Здоров'я, 1991. – 256 с.
5. **Пак Чже Ву.** Основы Су-Джок терапии / Пак Чже Ву – М. : Су-Джок Академия, 2000. – 101 с.
6. **Табеев Д. М.** Руководство по иглорефлексотерапии / Д. М. Табеев – М.: Медицина, 1980. – 560 с.
7. **Уманская А.** Щит от всех болезней. Книга первая. Система повышения иммунитета и управления организмом / А. Уманская, Л. Насонова – М.: ФИС, 2001. – 160 с.

### References

1. **Arxypova E. F.** Stertaya dy`zartriya u detej / E. F. Arxypova – М :AST : Astrel`, 2007 – 331 s.
2. **Y`bragy`mova V. S.** Tochka ... Tochka? Tochka! /V. S. Y`bragy`mova – М. : Molodaya gvardy`ya, 1988. – 254 s.
3. **Macheret E. L.** Rukovodstvo po refleksoterapy`y` / E. L. Macheret, Y`. Z. Samosyuk – К. : Vy`shha shkola, 1982. – 302 s.
4. **Murza V. P.** Fizy`chni vpravu` ta zdorov'ya / V. P. Murza – К.: Zdorov'ya, 1991. – 256 s.
5. **Pak Chzhe Vu.** Основы Su-Dzhok terapy`y` / Pak Chzhe Vu – М. : Su-Dzhok Akademy`ya, 2000. – 101 s.
6. **Tabeev D. M.** Rukovodstvo po y`glorefleksoterapy`y` / D. M. Tabeev – М.: Medy`cy`na, 1980. – 560 s.
7. **Umanskaya A.** Shhy`t ot vsex boleznej. Kny`ga pervaya. Sy`stema rovnysheny`ya y`mmuny`teta y` upravleny`ya organy`znom / A. Umanskaya, L. Nasonova – М.: FY`S, 2001. – 160 s.

Received 13.09.2017

Reviewed 11.10.2017

Accepted 08.11.2017

УДК 162.16

**Л.Т. Музичко**

lesya.muzychko@gmail.com

## ПОДОЛАННЯ ПОСТТРАВМАТИЧНОГО СТРЕСОВОГО РОЗЛАДУ У ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ

**Відомості про автора:** Музичко Леся Тарасівна – викладач кафедри морально-психологічного забезпечення діяльності військ Національної академії сухопутних військ ім.гетьмана Петра Сагайдачного (м.Львів,Україна). Напрямок наукової діяльності – подолання посттравматичних розладів у військовослужбовців. E-mail: lesya.muzychko@gmail.com

**Contact:** Muzychko Lesia Tarasivna is the professor of the Department of Moral and Psychological Support of Troops at Hetman Petro Sahaidachnyi

National Army Academy (Lviv, Ukraine). Focus area of her scientific activity is overcoming posttraumatic disorders in military personnel.

E-mail: [lesya.muzychko@gmail.com](mailto:lesya.muzychko@gmail.com)

**Музичко Л.Т. Подолання посттравматичного стресового розладу у військовослужбовців.** Представлено результати вивчення наявності стресового розладу, адаптивності та копінг-механізмів у військовослужбовців, які мають прогностичне значення щодо професійної діяльності, з урахуванням яких можливо пророкувати подальший розвиток особистості та шляхи його корекції. Проаналізовано особливості виникнення посттравматичного стресового розладу у військовослужбовців та копінг-стратегії подолання цих порушень. Успішна соціальна адаптація пов'язана з прийняттям індивідом різних соціальних ролей, адекватним відображенням себе і своїх соціальних зв'язків.

У більшості військовослужбовців переважає вищий рівень наявності виникнення стресового розладу, комунікативних здібностей, адаптивності, поведінкової копінг-стратегії, середній рівень моральної нормативності, низький рівень нервово-психічної стійкості.

Розроблено цільову програму подолання посттравматичного стресового розладу у військовослужбовців. Кожний із встановлених етапів передбачав реалізацію конкретних завдань, а саме: *підготовчий етап*: ознайомити військовослужбовців з основними принципами і прийомами тренінгу; *основний етап*: формувати у військовослужбовців впевненість в успішному виконанні професійної діяльності, яка узгоджує смислову перспективу, допомагає знаходити шляхи вирішення; конструювання бажаного результату (інтелектуальний компонент); сприяти зростанню власної ефективності шляхом розвитку впевненості у власних здібностях, навчання прийомам регуляції власної поведінки (емоційно-вольовий); *підсумковий етап*: узагальнити досвід, отриманий військовослужбовцями у процесі роботи тренінгу.

**Ключові слова:** військовослужбовці, посттравматичний стресовий розлад, адаптація, копінг-стратегії, моральна нормативність, комунікативні здібності.

**Музичко Л.Т. Преодоление последствий посттравматического стрессового расстройства у военнослужащих.** Представлено результати изучения наличия стрессового расстройства, адаптивности и копинг-механизмов у военнослужащих, которые имеют прогностическое значение для профессиональной деятельности, с учетом которых возможно предсказывать дальнейшее развитие личности и пути ее коррекции. Проанализировано особенности возникновения посттравматического стрессового расстройства у

военнослужащих и копинг-стратегии преодоления этих нарушений . Успешная социальная адаптация связана с принятием индивидом разных социальных ролей, адекватным отображением себя и своих социальных связей.

У большинства военнослужащих превалирует высший уровень наличия возникновения стрессового расстройства, коммуникативных способностей, адаптивности, поведенческой копинг-стратегии, средний уровень моральной нормативности, низкий уровень нервно-психической стойкости.

Разработано целевую программу преодоления посттравматического стрессового расстройства у военнослужащих. Каждый из установленных этапов предвидел реализацию конкретных задач, а именно: *подготовительный этап*: ознакомить военнослужащих с основными принципами и приемами тренинга; *основной этап*: формировать у военнослужащих уверенность в успешном выполнении профессиональной деятельности, которая согласует смысловую перспективу, помогает находить пути решений; конструировать желательный результат (интеллектуальный компонент); содействовать увеличению личной эффективности путем развития уверенности в собственных способностях, обучению приемам регуляции личного поведения (эмоционально-волевой компонент); *завершающий этап*: обобщить опыт, полученный военнослужащими в процессе работы тренинга.

**Ключевые слова:** военнослужащие, посттравматическое стрессовое расстройство, адаптация, копинг-стратегии, моральная нормативность, коммуникационные способности.

**Muzychko L.T. Overcoming Posttraumatic Stress Disorder in Military Personnel.** The results of the study on the presence of stress disorder, adaptability and coping mechanisms in military personnel having a prognostic value with regard to professional activity, in view of which it is possible to foresee further development of the personality and ways of its correction, have been presented. The peculiarities of the emergence of posttraumatic stress disorder in military personnel and the coping strategies for overcoming these violations have been analyzed. Successful social adaptation is associated with an individual's adoption of various social roles, adequate reflection of himself/herself and their social ties.

In the majority of military personnel the higher level of occurrence of stress disorder, communicative abilities, adaptability, behavioural coping strategy, average level of moral normativity, low level of neuropsychic stability prevail.

The target-oriented program for overcoming posttraumatic stress disorder in the military personnel has been developed. Each of the established

stages envisaged the implementation of specific tasks, namely: *preparatory stage*: to familiarize military personnel with the basic principles and methods of training; *main stage*: to build the confidence of the military personnel in the successful performance of professional activities, which harmonizes the sense-bearing perspective, helps to find solutions; constructing the desired result (intellectual component); to contribute to the growth of own effectiveness by developing confidence in their own abilities, teaching methods of regulation of their own behaviour (emotional and volitional); *final stage*: to generalize the experience gained by the military personnel during the training process.

**Key words:** military personnel, posttraumatic stress disorder, adaptation, coping-strategies, moral normativity, communicative abilities.

**Постановка проблеми.** Дослідження посттравматичних стресових розладів молоді здебільшого виконані в межах робіт медичного та медико-психологічного профілю. Дослідники вказують на необхідність цілісного, інтегрованого підходу у вивченні соматичного та психічного здоров'я (З. Ліповскі, Б. Ломов), комплексного врахування впливу індивідуально-психологічних особливостей на виникнення та розвиток психосоматичних дисфункцій (Ю. Губачов, Б. Карвасарський, В. Мясищев), на роль механізмів загального адаптаційного синдрому у розвитку невротичних патологій (Р. Лазарус, Г. Сельє), на інтеграційні параметри особистості (Г. Аммон, Дж. Мак-Дауголл) та глибинні інтрапсихічні конфлікти (Ф. Александер, Ю. Ващенко, Є. Рисс) як загальні та специфічні психологічні чинники посттравматичних стресових розладів.

Аналітичне опрацювання досліджень та наукових висновків вчених І.М. Боева, Ф.І. Іванова, В.С. Медведєва, Х. Резніка, Г.М. Румянцевої, Н.В. Тарабріної, О.В. Тімченко, С.І. Яковенко та ін. дозволило створити класифікацію психотравмуючих ситуацій залежно від їх раптовості, тривалості, інтенсивності, частоти, характеру наслідків, включеності особи, наявності підсилюючих чинників.

**Мета статті.** Визначити особливості подолання посттравматичного стресового розладу у військовослужбовців.

У сучасному житті перед кожною людиною виникає безліч таких життєвих ситуацій, з якими їх важко впоратися в силу відсутності інформації або її браку, дефіциту часу та поганого самопочуття. Дослідники виокремлюють причини дезадаптації: високі темпи та ритми сучасної цивілізації, високий рівень нервових, фізичних, емоційних навантажень; патологізовані комплекси, часткова або повна психічна незрілість; недостатня соціалізація; суперечливі і несумісні вимоги: соціальні норми та очікування одної групи суперечать соціальним нормам та очікуваннями іншої; хронічні напруження, пов'язані з



професійною діяльністю: несприятливий психологічний клімат колективу; несприятливі умови праці; погана організація праці, відсутність узгодженості дій, недостатній рівень кваліфікації; відсутність можливостей росту та низькою оплатою праці.

*Психічна травма* – наслідок травматичного стресового впливу; передбачає крайній (екстремальний) ступінь стресогенності фактора, який руйнує систему індивідуальних особистісних захистів, що, призводить до глибинних порушень (від психологічних до біологічних) цілісної системи функціонування практично будь-якої людини [4].

Чайка В. Г. виділив ознаки дезадаптованості: переживання тривалих внутрішніх і зовнішніх конфліктів без знаходження психічних механізмів і форм поведінки, необхідних для їх вирішення; нервово-психічні захворювання, депресії, виснаження нервової системи, серцево-судинні захворювання [10].

Проблема посттравматичного стресового розладу і необхідності постійного його подолання стала ще більш актуальною у зв'язку із загальним загостренням історичної ситуації. Це особливо спостерігається серед військовослужбовців-учасників АТО, які зазнають впливу численних стресогенних факторів, що діють в умовах війни. Розвиткові психологічного напруження сприяє також специфіка військової діяльності, характер якої, у сполученні з особистісними властивостями, позначається на особливостях переживання критичних (травматичних) ситуацій.

При посттравматичному стресовому розладі спостерігаються наступні клінічні симптоми: *невмотивована пильність* – людина уважно слідкує за всім, що відбувається навколо, має постійне відчуття загрози, вибухово реагує. При будь-якій несподіванці людина робить стрімкі рухи (кидається на землю при звуку низько пролітаючого гелікоптера); *притупленість емоцій* – людина повністю або частково втрачає емоційні прояви. Їй важко встановлювати близькі та дружні стосунки з оточуючими, також недоступні радість, кохання, творчий підйом, грайливість та спонтанність. Досліджувані говорять, що після перенесених ними в минулому екстремальних подій, їм набагато важче стало відчувати ці почуття; *агресивність* – прагнення вирішувати свої проблеми з допомогою грубої сили. Як правило, це стосується фізичного силового впливу, але зустрічається також психічна, вербальна та емоційна агресивність; *порушення пам'яті та концентрації уваги* – за деяких обставин у людини виникають труднощі, коли потрібно зосередитись або щось згадати. Інколи концентрація уваги може бути дуже великою, але при виникненні будь якого стресового фактору людина уже не в змозі зосередитися; *депресія* – у цьому стані посттравматичного стресу депресія досягає найпотаємніших глибин людського відчаю, коли людина відчуває, що все в житті у неї безглуздо. Тому почуттєвій депресії притаманні нервове виснаження, апатія та

негативне ставлення до життя; *загальна тривожність* – виявляється на фізіологічному рівні (ломота в спині, спазми шлунка, головні болі); у психічній сфері – постійне хвилювання, “параноїдальні” явища (наприклад, необґрунтований жах переслідування), в емоційних хвилюваннях (постійне почуття жаху, невпевненості, комплекс провини); *зловживання наркотичними та лікарськими речовинами* – з метою зниження інтенсивності посттравматичних синдромів досліджувані, в особливості ветерани, зловживають наркотиками, алкоголем та іншими токсичними препаратами( треба зазначити, що ветерани були помилково віднесені до категорії алкоголіків, наркоманів); *непрохані спогади* – вважається, що це найбільш важливий симптом, що дає право говорити про наявність посттравматичного стресового розладу [9].

К.І. Погодаєв вважав, що у формуванні загального адаптаційного синдрому провідна роль належить центральній нервовій системі, а стрес визначав як стан напруги або перенапруги процесів метаболічної адаптації головного мозку, що приводять до захисту або пошкодження організму на різних рівнях його організації через єдині нейрогуморальні й внутрішньоклітинні механізми регуляції [6].

І.В. Ващенко, О.Г. Антонова зазначали, що стрес – це нормальна психологічна реакція людини на незвичайну ситуацію, яка виконує функцію самозбереження й дозволяє сконцентрувати всю увагу на реальній небезпеці, мобілізуватися й підготуватися до дій щодо її запобігання [2].

Р. Лазарус, який запропонував розрізняти фізіологічний і психологічний види стресу, зазначав, що відмінності одного виду стресу від іншого обумовлені особливостями стимулу, який впливає, механізмами виникнення й характером відповідної реакції. Фізіологічний стрес характеризується порушенням гомеостазу й викликається безпосередньою дією несприятливого стимулу на організм [12]. Центральною характеристикою стресогенної ситуації є усвідомлювана загроза, якщо мова йде про найбільш важливі для людини цінності й цілі.

Сальникова О. Ю. наголошує, що посттравматичний стресовий стан є не просто емоційною реакцією особистості на сформовані складні обставини, а результатом складної глибинної перебудови особистості в результаті підвищення екстремальності умов її життєдіяльності. При високій вираженості посттравматичного стресового розладу змінюється структура міжособистісних відносин: спілкування збіднюється, стає субординаційно-рольовим, втрачає свою легкість, що призводить до зниження самоповаги і зростання внутрішнього конфлікту [7]. Для попередження негативних наслідків психотравм необхідна кваліфікована психологічна допомога на ранніх стадіях формування посттравматичного стресового розладу.

Психологічна реакція на травму включає три відносно самостійні фази, що дозволяє охарактеризувати її як розгорнутий в часі процес. *Перша фаза* – фаза психологічного шоку – містить два основні компоненти: пригноблення активності, порушення орієнтування в довкіллі, дезорганізація діяльності; заперечення того, що сталося (своєрідна охоронна реакція психіки). У нормі ця фаза досить короткочасна. *Друга фаза* – дія, що характеризується вираженими емоційними реакціями на подію і її наслідки. Це можуть бути сильний страх, жах, тривога, гнів, плач, звинувачення – емоції, прояви, що відрізняються безпосередністю, і крайньою інтенсивністю. Поступово ці емоції змінювалися реакцією критики або сумніву в собі. Вона протікає за типом «що було б, якби...» і супроводжується хворобливим усвідомленням невідворотності того, що сталося, визнанням власного безсилля [4].

Копінг-стратегії – це когнітивні та поведінкові спроби впоратися із специфічними зовнішніми або внутрішніми вимогами, які перевищують можливості людини впоратися з ними. Це форма поведінки, яка відображає готовність особистості вирішувати життєві проблеми та спрямована на пристосування до обставин [5]. Це поняття об'єднує когнітивні, емоційні, поведінкові стратегії, які використовують, щоб подолати напружені, стресові ситуації.

К.А. Абульханова-Славська зазначає, що копінг-стратегії – це форма поведінки, яка передбачає сформоване вміння використовувати певні ресурси для подолання емоційного стресу, так як при виборі активних дій підвищується ймовірність усунення впливу стресорів на особистість [1]. Це особливі спроби, як поведінкові, так і психологічні, які використовує особистість, щоб впоратися, витримати і зменшити вплив стресових подій.

Р. Лазарус і С. Фолькман розглядають копінг як динамічний процес, що визначається суб'єктивністю переживання ситуації, стадією розвитку конфлікту, зіткненням суб'єкта із зовнішнім світом. Копінг-механізми визначають ступінь адаптації особистості до ситуації. Авторами зазначається, що форма поведінки в тій чи іншій ситуації залежить від особистісних характеристик індивіда та від ситуації, яка в рамках даного підходу є вирішальною. Активна форма копінг-поведінки, активне подолання є цілеспрямованим усуненням або послабленням впливу стресової ситуації. Пасивна копінг-поведінка, або пасивне подолання, передбачає використання різного арсеналу механізмів психологічного захисту, які спрямовані на зниження емоційної напруги, а не на зміну стресової ситуації [12].

Б. Компас стверджує, що копінг передбачає залучення не лише когніцій і поведінки, а й емоцій, які супроводжують процес долаття труднощів [11]. Копінг стратегії передбачають пізнавальну та поведінкову активність, спрямовану на подолання складних ситуацій.

У зв'язку з тим, що емоційна сфера, як зазначено вище, відіграє вагомую роль у розв'язанні проблем, постає питання про співвідношення таких понять, як «копінг» та «емоційне регулювання».

Б. Спілка та Р. Худ висловлюють думку, що копінг, на відміну від емоційного регулювання, передбачає контроль не лише за емоціями, а й за поведінкою. Також копінг враховує реакцію людини на конкретну подію [14].

Дж. Шеффер і Р. Моос пропонують поділити копінг-стратегії на три групи залежно від їхньої скерованості (напряму головного вектора дій):

- фокусовані на проблемі (пов'язані з різноманітними способами ухвалення рішень і конкретними діями для подолання труднощів);
- фокусовані на переживаннях (підтримування емоційної рівноваги та керування емоціями й почуттями);
- фокусовані на оцінці (з'ясувати для себе значення ситуації) [13].

Р. Грановська, І. Нікольська класифікують копінг-стратегії залежно від типів психічних процесів, на яких базуються ті чи інші стратегії: когнітивні (пов'язані з пізнавальними процесами, що задіяні в ухваленні рішень, розв'язуванні проблеми); емоційні (пов'язані з емоційним саморегулюванням у процесі подолання стресу); поведінкові (створення системи дій для подолання труднощів) [3].

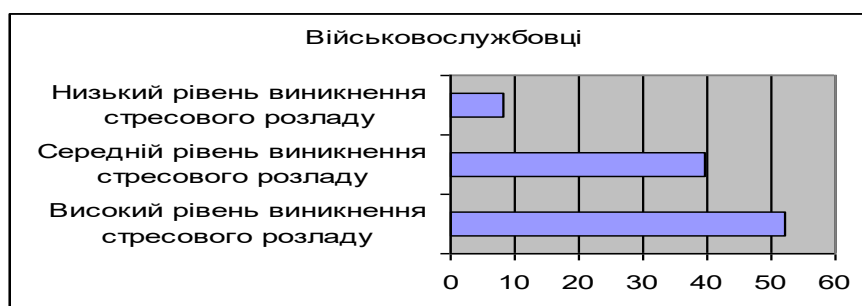
На основі поділу копінг-стратегій за стилями поведінки особи в конфлікті, розглядають варіанти поведінки в конфлікті – копінг-стратегії (уникання, пристосування, компроміс, конфронтація та співпраця). Застосовуючи конфронтаційний копінг, людина всіма засобами відстоює лише свої інтереси, не вдаючись до співпраці. Компроміс полягає в домовленості, коли кожна сторона щось отримує і чимось поступається. Стратегія уникнення передбачає втечу від проблеми. Пристосування полягає в тому, що особа з певних міркувань хоче заручитися підтримкою на майбутнє і орієнтується лише на інтереси іншої сторони, при цьому не відстоюючи власних інтересів.

Успішність соціальної адаптації залежить від властивостей соціального середовища і характеристик індивіда. Показником успішної адаптованості є психологічна задоволеність індивіда, а низької – прагнення переміститися в інше середовище, відсутність психологічного комфорту. Соціальна адаптація може здійснюватись у формі акомодатії (повного підпорядкування вимогам середовища без їх критичного аналізу), конформізму (вимушеного підпорядкування вимогам середовища) та асиміляції (свідомого й добровільного прийняття норм і цінностей середовища на основі особистісної солідарності з ними) [8]. Адаптація пов'язана з прийняттям індивідом різних соціальних ролей, адекватним відображенням себе і своїх соціальних зв'язків.

**Методика та організація дослідження.** У психологічному дослідженні брали участь 60 військовослужбовців віком від 20 до 30

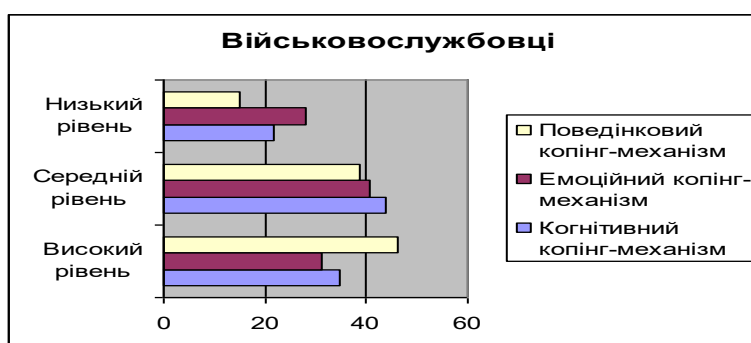
років. У процесі роботи були використані такі методики: метод Холмса-Раге (на наявність стресового розладу), методика діагностики копінг-механізмів Е. Хейма, багаторівневий особистісний опитувальник «Адаптивність» А.Г. Маклакова, С.В. Чермянина.

**Результати дослідження.** Згідно із результатами методики Холмса-Раге (на наявність стресового розладу) встановлено, що у 52,3% військовослужбовців високий рівень наявності виникнення стресового розладу, у 39,6% середній, а в 8,1% низький. Це свідчить про те, що у більшості військовослужбовців переважає високий рівень наявності виникнення стресового розладу (див. рис. 1).



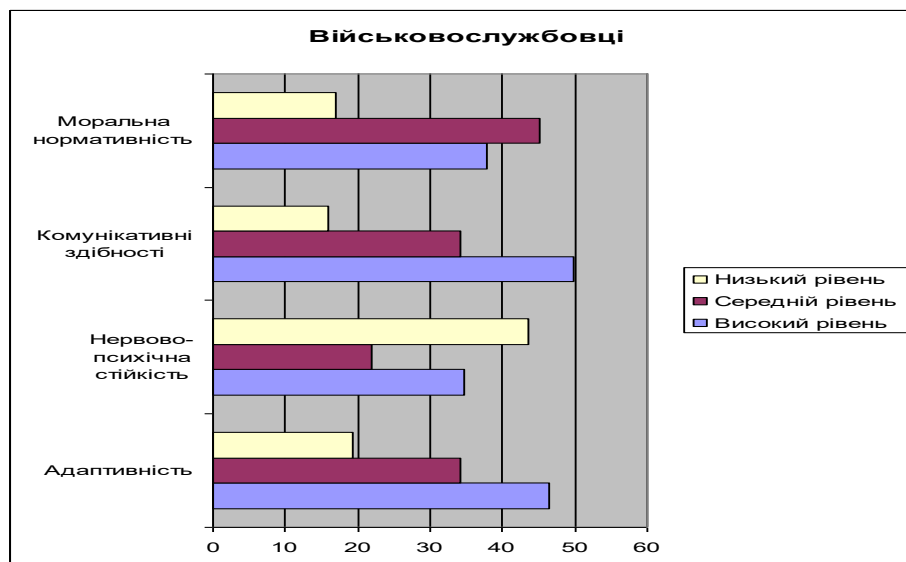
**Рис. 1. Результати якісного аналізу за методикою Холмса-Раге (на наявність стресового розладу)**

Згідно із результатами методики діагностики копінг-механізмів Е. Хейма встановлено, що у 34,6% військовослужбовців переважає високий рівень когнітивного копінг-механізму, у 43,8% середній, а в 21,6% низький. Це свідчить про те, що у більшості військовослужбовців переважає середній рівень когнітивного копінгу. Також у 31,2% військовослужбовців переважає високий рівень емоційного копінг-механізму, у 40,7% середній, а в 28,1% низький. Це свідчить про те, що у більшості військовослужбовців переважає середній рівень емоційного копінгу. У 46,3% військовослужбовців переважає високий рівень поведінкового копінг-механізму, у 38,7% середній, а в 15% низький. Це свідчить про те, що у більшості військовослужбовців переважає високий рівень поведінкового копінгу (див. рис. 2).



**Рис. 2. Результати якісного аналізу за методикою діагностики копінг-механізмів Е. Хейма**

Згідно із результатами багаторівневого особистісного опитувальника «Адаптивність» А.Г. Маклакова, С.В. Чермяника встановлено, що у 46,4% військовослужбовців переважає високий рівень адаптивності, у 34,2% середній, а в 19,4% низький. У військовослужбовців переважає високий рівень адаптивності, що свідчить про те, що вони легко адаптуються до нових умов діяльності, швидко входять в новий колектив. Також у 34,6% військовослужбовців переважає високий рівень нервово-психічної стійкості, у 21,9% середній, а в 43,5% низький. Це свідчить про те, що у більшості військовослужбовців переважає низький рівень нервово-психічної стійкості, що характеризується низьким рівнем поведінкової регуляції, певною схильністю до нервово-психічних зривів. У 49,7% військовослужбовців виявлено високий рівень комунікативних здібностей, у 34,3% середній, а в 16% низький рівень прояву цієї ознаки. Більшість військовослужбовців легко налагоджують контакти з колегами та оточуючими. У 37,9% досліджуваних виявлено високий рівень моральної нормативності, у 45,2% середній, а в 16,9% низький. Більшість досліджуваних осіб характеризуються середнім рівнем моральної нормативності – прагненням дотримуватись загальноприйнятих норм поведінки (див. рис. 3).



**Рис. 3. Результати якісного аналізу за багаторівневим особистісним опитувальником «Адаптивність» А.Г. Маклакова, С.В. Чермянина**

Можна зробити висновки про те, що у більшості військовослужбовців переважає вищий рівень наявності виникнення стресового розладу, комунікативних здібностей, адаптивності, поведінкової копінг стратегії, середній рівень моральної нормативності, низький рівень нервово-психічної стійкості.

Враховуючи результати дослідження, розроблено схему організації процесу подолання посттравматичного стресового розладу серед військовослужбовців, яка спрямована на інтелектуальний та

емоційно-вольовий компоненти посттравматичного стресового розладу. Програма тренінгу передбачала 27 занять, які проводилися три рази на тиждень упродовж 72 аудиторних годин. Експериментальну (ЕГ) та контрольну (КГ) групи становили дві групи військовослужбовців (по 32 особи). Формувальний експеримент відповідно до визначеної нами мети та врахування викладених принципів, умов реалізовано упродовж трьох етапів: підготовчого (3 заняття), основного (21 заняття) та підсумкового (3 заняття). Кожний із встановлених етапів передбачав реалізацію конкретних завдань, а саме: *підготовчий етап*: ознайомити військовослужбовців з основними принципами і прийомами тренінгу; сформулювати позитивне ставлення до занять; визначити сутність посттравматичного стресового розладу; *основний етап*: формувати у військовослужбовців впевненість в успішному виконанні професійної діяльності, яка узгоджує смисловою перспективу, допомагає позитивно мислити, знаходити шляхи вирішення; очікування та конструювання бажаного результату (інтелектуальний компонент); сприяти зростанню власної ефективності шляхом розвитку впевненості у власних здібностях з очікуванням успіху, усвідомлення та інтеграції позитивних і негативних оцінок відносно успішності своїх дій, навчання прийомам регуляції власної поведінки (емоційно-вольовий); *підсумковий етап*: узагальнити досвід, отриманий військовослужбовцями у процесі роботи тренінгу.

У програмі було використано міні-лекції, бесіди, дискусії, психогімнастичні вправи, моделювання, психотерапевтичні прийоми: елементи арт-терапії, психомалювання тощо. Змістовно заняття були спрямовані як на розвиток кожного окремого компонента посттравматичного стресового розладу у військовослужбовців, так і комплексно – на всі складові посттравматичного стресового розладу. За кожним компонентом було передбачено використання як індивідуальних, так і групових форм роботи і заплановано застосування таких форм і методів навчання: бесіди – «Моє сприймання психотравмуючої ситуації», «Власні рефлексії щодо посттравматичного стресового порушення», «Я зможу знайти в собі сили подолати посттравматичний стресовий розлад»; лекції на тему: «Шляхи подолання посттравматичних порушень у військовослужбовців», «Цінності та якості особистості», «Розвиток творчого мислення»; інтелектуальних тренінгів на теми: «Досягнення успіху у професійній діяльності військовослужбовців», «Формування емоційної компетентності військовослужбовців»; дискусії на тему: «Моя поведінка і дії, коли виникає посттравматичний стресовий розлад», «Стратегії подолання негативних емоційних станів у військовослужбовців».

**Висновки.** Вивчення динаміки інтелектуального компоненту подолання посттравматичного стресового розладу засвідчило, що у військовослужбовців підвищився показник знаходження числових закономірностей, узагальнення та зріс обсяг пам'яті, що вплинуло на

підвищення ефективності розумових операцій та мисленнєвих дій. Розглядаючи емоційно-вольовий компонент подолання посттравматичного стресового розладу у військовослужбовців, ми дійшли висновку, що розвиток означених якостей дозволить військовослужбовцям адекватніше ставитись до власних можливостей, краще адаптовуватись до нової ситуації, ефективніше виконувати роботу, а також проявляти отримані знання та вольові якості при реалізації власних задумів.

Копінг-стратегії охоплюють широкий спектр людської активності – від несвідомих психологічних захистів до цілеспрямованого, свідомого подолання кризової ситуації. Характерними особливостями копінг-поведінки є активність дій спрямованих на припинення стресу, планування своєї діяльності, оцінка ситуації, пошук соціальної підтримки, прояв адаптаційного потенціалу особистості. За допомогою поведінкової копінг-стратегії більшість військовослужбовців долають професійні труднощі та посттравматичні розлади.

**Перспективою подальших досліджень даної проблеми є розробка програми профілактики з метою попередження виникнення посттравматичних стресових розладів у військовослужбовців.**

### **Бібліографія**

- 1. Альбуханова-Славская К. А.** Деятельность и психология личности / Ксения Александровна Альбуханова-Славская. – М. : Наука, 1980. – 336 с.
- 2. Ващенко І.В., Антонова О.Г.** Конфлікт. Посттравматичний стрес: шляхи їх подолання / І.В. Ващенко, О.Г. Антонова. – К.: Знання, 1998. – 289 с.
- 3. Грановская Р., Никольская И.** Психологическая защита у детей / Р. Грановская, И. Никольская. – М.: Речь, 2001. – 355 с.
- 4. Кондрюкова В.В.** Соціально-психологічна адаптація військовослужбовців силових структур, звільнених у запас : навчально-методичний посібник / В.В. Кондрюкова, І.М. Слюсар. – К. : Гнозис, 2013. – 116 с.
- 5. Оніщенко Н. В.** Роль та місце саморегуляції в професійній діяльності робітника слідчих органів / Наталія Вікторівна Оніщенко // Вісник Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна. – 2005. - № 662. - С. 116-119.
- 6. Погодаев К.И.** К биологическим основам «стресса» и «адаптационного синдрома» // Актуальные проблемы стресса. – Кишинев: Штиинца, 1982. – С. 211-229.
- 7. Сальникова О.Ю.** Психологические особенности возникновения посттравматических стрессовых состояний у сотрудников уголовно-исполнительной системы в различных условиях служебной деятельности : авто- реф. дис. на соиск. ученой степени канд. псих. наук : спец. 19.00.06 / Сальникова Ольга Юрьевна. – М., 2010. – С. 5–8.
- 8. Социальная педагогика:** учеб. пособие для студ. высших учеб. заведений / под ред. В.А. Никитина. – М.: ВЛАДОС, 2002. – 270 с.
- 9. Тарабрина Н.В., Лазебная Е.О.** Синдром посттравматических стрессовых нарушений: современное состояние проблемы. /



Н.В.Тарабрина, Е.О. Лазебная // Психологический журнал. – 1992. – Т.13. – №2. – с. 14-26. **10. Чайка В.Г.** Факторы успешной социально-психологической адаптации офицеров, уволенных в запас, к трудовой деятельности. (Учебно-методическое пособие). / В.Г. Чайка. – М.: сфера, 2008. – 288 с. **11. Compas B., Connor-Smith J., Saltzman H., Thomsen A., Wadsworth M.** Coping with stress during childhood and adolescence: Problems, progress, and potential in theory and research // Psychological Bulletin, 2001. Vol. 127. N 1. P. 87–127. **12. Lazarus R., Folkman S.** Stress, Appraisal and Coping. New York: Springer, 1984. 11. Miller P., Ingham J., Davidson S. Live events, symptoms and social support // Journal of Psychosomatic Research, 1986. Vol. 20. P. 515–522. **13. Moss R., Schaeffer J.** Life transitions and crises. // Coping with life crises. An integrative approach. New York, 1986, P. 3–28. **14. Spilka B., Hood R., Hunsberger B., Gorsuch R.** The psychology of Religion: An empirical approach. Third Edition. New York, London: The Guilford Press. – 2003. – № 4. – 2010. – С. 10-35.

### References

**1. Al'bukhanova-Slavskaya K. A.** Deyatel'nost' y psykholohyya lychnosti / Ksenyya Aleksandrovna Al'bukhanova-Slavskaya. – М. : Nauka, 1980. – 336 s. **2. Vashchenko I.V., Antonova O.H.** Konflikt. Posttravmatychnyy stres: shlyakhy yikh podolannya / I.V. Vashchenko, O.H. Antonova. – К.: Znannya, 1998. – 289 s. **3. Hranovskaya R., Nykol'skaya Y.** Psykholohycheskaya zashchyty u detey / R. Hranovskaya, Y. Nykol'skaya. – М.: Rech', 2001. – 355 s. **4. Kondryukova V.V.** Sotsial'no-psykholohichna adaptatsiya viys'kovosluzhbovtiv sylovykh struktur, zvil'nenykh u zapas :navchal'no-metodychnyy posibnyk / V.V. Kondryukova, I.M. Slyusar. – К. : Hnozis, 2013. – 116 s. **5. Onishchenko N. V.** Rol' ta mistse samorehulyatsiyi v profesiyniy diyal'nosti robitnyka slidchykh orhaniv / Nataliya Viktorivna Onishchenko // Visnyk Kharkivs'koho natsional'noho universytetu im. V.N. Karazina. – 2005. - 662. - S. 116-119. **6. Pohodaev K.Y.** K byolohycheskym osnovam «stressa» y «adaptatsyonnoho syndroma» // Aktual'nye problemy stressa. – Kyshynev: Shtyyntsa, 1982. – S. 211-229. **7. Sal'nykova O. Yu.** Psykholohycheskye osobennosti voznyknovenyya posttravmatycheskykh stressovykh sostoyanyu u sotrudnykov uholovno-yspolnytel'noy systemy v razlychnykh uslovyakh sluzhebnoy deyatel'nosti : avto- ref. dys. na soysk. uchenoy stepeny kand. psyk. nauk : spets. 19.00.06 / Sal'nykova Ol'ha Yur'evna. – М., 2010. – S. 5–8. **8. Sotsyal'naya pedahohyka:** ucheb. posobyе dlya stud. vysshykh ucheb. zavedeny / pod red. V.A. Nykutyна. – М.: VLADOS, 2002. – 270 s. **9. Tarabryna N.V., Lazebnaya E.O.** Syndrom posttravmatycheskykh stressovykh narushenyu: sovremennoe sostoyanye problemy. / N.V.Tarabryna, E.O. Lazebnaya // Psykholohycheskyy zhurnal. – 1992. – Т.13. – с. 14-26. **10. Чайка В.Г.** Факторы успешной социальной адаптации офицеров, уволенных в запас, к трудовой деятельности. (Учебно-методическое пособие). / В.Г. Чайка. – М.: сфера, 2008. – 288 с. **11. Compas B.,**

**Connor-Smith J., Saltzman H., Thomsen A., Wadsworth M.** Coping with stress during childhood and adolescence: Problems, progress, and potential in theory and research // Psychological Bulletin, 2001. Vol. 127. N 1. P. 87–127.  
**12. Lazarus R., Folkman S.** Stress, Appraisal and Coping. New York: Springer, 1984. 11. Miller P., Ingham J., Davidson S. Live events, symptoms and social support // Journal of Psychosomatic Research, 1986. Vol. 20. P. 515–522. **13. Moss R., Schaeffer J.** Life transitions and crises. // Coping with life crises. An integrative approach. New York, 1986, P. 3–28.  
**14. Spilka B., Hood R., Hunsberger B., Gorsuch R.** The psychology of Religion: An empirical approach. Third Edition. New York, London: The Guilford Press. – 2003. – № 4. – 2010. – P. 10–35.

Received 22.09.2017  
Reviewed 09.10.2017  
Accepted 06.11.2017

УДК 376.2/4

**В. В. Нечипоренко, Ю. С. Сілявіна**  
info@khnnra.zp.ua , nmv.hna@gmail.com

## **СТАНОВЛЕННЯ СУЧАСНОЇ ТЕОРІЇ І ПРАКТИКИ ПЕДАГОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ВИХОВАНЦІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ**

**Відомості про авторів:** Нечипоренко Валентина, доктор педагогічних наук, доцент, ректор Хортицької національної навчально-реабілітаційної академії, м. Запоріжжя, Україна. У колі наукових інтересів: проблеми освіти, соціалізації, комплексної реабілітації та розвитку життєвої компетентності дітей та молоді з особливими освітніми потребами.

Сілявіна Юлія, аспірант Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, методист Хортицької національної навчально-реабілітаційної академії, м. Запоріжжя, Україна. У колі наукових інтересів: проблеми інклюзивної освіти та педагогічної реабілітації дітей з особливими освітніми потребами.

**Contact:** Nechiporenko Valentyna, Doctor of pedagogical sciences, Associate Professor, Rector of Khortytska national educational rehabilitational academy, Zaporizhzhya, Ukraine. Academic interests: problems of education, socialization, complex rehabilitation and development of life competence of children and youth with special educational needs.

Siliavina Yuliya, Graduate student of Melitopol Bohdan Khmelnytsky State Pedagogical University, Methodist of Khortytska national educational rehabilitational academy, Zaporizhzhya, Ukraine. Academic interests: problems of inclusive education and pedagogical rehabilitation of children with special educational needs.

**Нечипоренко В. В., Сілявіна Ю. С. Становлення сучасної теорії і практики педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами.** У статті проаналізовано процес і результати становлення сучасної теорії і практики педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами. Встановлено, що з XVIII століття практика педагогічної реабілітації еволюціонувала від локальних ініціатив (перших окремих спроб педагогів-гуманістів) до формування інституційних засад і механізмів навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами. В сучасних наукових концепціях педагогічна реабілітація розглядається як складний і багатоаспектний процес, сутністю якого є розвиток у дитини потенціалу, необхідного для здобуття освіти певного рівня.

З'ясовано, що розвитку вітчизняної інноваційної практики педагогічної реабілітації учнів з особливими освітніми потребами сприяють інновації як у спеціальній, так і в інклюзивній освіті, практичне забезпечення особистісної спрямованості навчального процесу, його диференціації та індивідуалізації в освітніх закладах різних типів. У європейських і північноамериканських країнах основним джерелом інновацій у галузі педагогічної реабілітації є багаторічна практика інклюзивної освіти, в рамках якої вирішуються завдання навчання учнів з особливими освітніми потребами за індивідуальними планами, контролю та оцінювання їхньої роботи, моніторингу ефективності процесу педагогічної реабілітації та ін.

**Ключові слова:** педагогічна реабілітація, реабілітаційна педагогіка, спеціальна освіта, інклюзивна освіта, вихованці з особливими освітніми потребами.

**Нечипоренко В. В., Сілявіна Ю. С. Становление современной теории и практики педагогической реабилитации воспитанников с особыми образовательными потребностями.** В статье проанализированы процесс и результаты становления современной теории и практики педагогической реабилитации воспитанников с особыми образовательными потребностями. Установлено, что с XVIII столетия практика педагогической реабилитации эволюционировала от локальных инициатив (первых отдельных попыток педагогов-гуманистов) к формированию институциональных основ и механизмов обучения и воспитания детей с особыми образовательными

потребностями. В современных научных концепциях педагогическая реабилитация рассматривается как сложный и многоаспектный процесс, сущностью которого является развитие у ребенка потенциала, необходимого для получения образования определенного уровня.

Выяснено, что развитию отечественной инновационной практики педагогической реабилитации учащихся с особыми образовательными потребностями способствуют инновации как в специальном, так и в инклюзивном образовании, практическое обеспечение личностной направленности учебного процесса, его дифференциации и индивидуализации в образовательных заведениях различных типов. В европейских и североамериканских странах основным источником инноваций в области педагогической реабилитации является многолетняя практика инклюзивного образования, в рамках которой решаются задачи обучения учащихся с особыми образовательными потребностями по индивидуальным планам, контроля и оценки их работы, мониторинга эффективности процесса педагогической реабилитации и др.

**Ключевые слова:** педагогическая реабилитация, реабилитационная педагогика, специальное образование, инклюзивное образование, воспитанники с особыми образовательными потребностями.

**Nechyporenko V., Siliavina Yu. Establishment of modern theory and practice of pedagogical rehabilitation of pupils with special educational needs.**

The article presents an analysis of the results and the process of establishing of modern theory and practice of pedagogical rehabilitation of pupils with special educational needs.

Starting in the 18<sup>th</sup> century, practice of pedagogical rehabilitation has continuously evolved from personal initiatives (the first attempts of enthusiastic teachers) to creation of institutions for education and upbringing children with special educational needs. The nature of pedagogical rehabilitation as a phenomenon has been examined across the various dimensions: the need for the period of recuperation after the diseases or traumas; the pilot testing of social and pedagogic conditions of the process of restoring the child's subject status; a careful examination of physical and mental disorders and finding the ways of rehabilitation of a child by educational means; saving of personal identity and activity of a child with special educational needs in a spatial environment organized by the teacher; the development of medical pedagogy and theoretical basis for education children with special educational needs.

Pedagogical rehabilitation in modern science is regarded as a complex and multidimensional process, the primary purpose of which is the personal capacity of the child, necessary for his further education.

In the context of the school education, the system of pedagogical rehabilitation includes education and upbringing, focuses efforts of the experts in various fields to help the children with special educational needs overcome their difficulties.

Innovation in special and inclusive education promote the development of the domestic pedagogical rehabilitation of pupils with special educational needs, also contribute to practical support of the personal orientation of the educational process, its differentiation and individualization in educational institutions of various types.

The long-standing practice of inclusive education is the main source of pedagogical innovation in European and North American countries. This is for example, the use of an individual educational plan and system for evaluating the educational attainment of pupils with special educational needs, monitoring performance of pedagogical rehabilitation etc.

**Key words:** pedagogical rehabilitation, rehabilitation pedagogics, special education, inclusive education, pupils with special educational needs.

**Постановка проблеми.** Одним із пріоритетних завдань розвитку вітчизняної освіти є подальше удосконалення практики навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами, вирішення актуальних проблем, наявних у цій сфері. В новому Законі «Про освіту» від 05.09.2017 р. № 2145-19 до засад державної політики у сфері освіти та принципів освітньої діяльності віднесено розвиток інклюзивного освітнього середовища, у тому числі у закладах освіти, найбільш доступних і наближених до місця проживання осіб з особливими освітніми потребами (ст. 6) [5]. В Концепції Нової української школи, ухваленій рішенням колегії Міністерства освіти і науки України від 27.10.2016 р. № 10, наголошується: «У Новій школі буде заохочуватися інклюзивна освіта. Для учнів з особливими потребами буде створено умови для навчання спільно з однолітками. Для таких дітей буде запроваджено індивідуальні програми розвитку, зокрема, корекційно-реабілітаційні заходи, психолого-педагогічний супровід і необхідні засоби навчання» [8, с. 29]. Розширення практики інклюзивного та інтегрованого навчання дітей та молоді, що потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, визначається як одне з основних завдань Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [18].

На перший план в сучасних умовах виходить проблема максимально повної самоактуалізації кожної дитини, її становлення як успішної та життєво компетентної особистості. Розв'язання цієї

проблеми можливе за умови посилення уваги педагогів до індивідуальних освітніх потреб тих дітей, які внаслідок дії певних негативних чинників (порушень здоров'я, соціального, психологічного та фізичного розвитку, відсутності навчальної мотивації тощо) не можуть засвоїти навчальний матеріал і переходять до категорії неуспішних учнів. Таким дітям необхідно надавати педагогічну підтримку не епізодично, по мірі загострення навчальних проблем, а системно, з метою відновлення їх соціально-педагогічного статусу успішного учня. Категорія дітей з особливими освітніми потребами є найбільш уразливою в процесі реалізації економічних, соціальних, культурних та особистісних прав, між тим право цієї категорії осіб на рівний доступ до якісного навчання є одним із пріоритетів державної освітньої політики.

Важливим чинником успішного навчання і соціалізації вихованців з особливими освітніми потребами є їх педагогічна реабілітація, що розглядається фахівцями як невід'ємний напрям комплексного підходу до відновлення психофізичного потенціалу особистості. Незважаючи на пріоритетність і актуальність педагогічної реабілітації дітей з особливими освітніми потребами, ситуація в цій галузі залишається досить проблематичною. Збільшення кількості вихованців з особливими освітніми потребами, недостатність і недосконалість програм педагогічної реабілітації, форм і методів навчання та виховання, які відповідають індивідуальним потребам та здібностям вихованців, свідчать про необхідність подальшої розробки концептуальних засад і розвитку інноваційної практики педагогічної реабілітації дітей цієї категорії.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Суспільні пріоритети щодо забезпечення соціальної та освітньої інтеграції дітей з особливими освітніми потребами відображаються на проблематиці психолого-педагогічних досліджень. Вони включають вивчення особливостей процесу навчання різних категорій дітей та молоді з особливими потребами (В. Бондар, В. Засенко, І. Іванова, С. Конопляста, С. Миронова, В. Синьов, В. Тарасун, Л. Фомічова, А. Шевцов, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін.); аналіз педагогічних аспектів соціалізації та адаптації (А. Арнольдов, І. Бех, В. Бочарова, М. Галагузова, А. Колупаєва, А. Мудрік та ін.); розробку соціально-педагогічних та психологічних підходів до розв'язання проблеми адаптації та позитивної інтеграції дітей з особливостями психофізичного розвитку в соціальне середовище (Н. Антакова, Д. Биков, Г. Бойко, З. Лаврентьева, Е. Леонгард, І. Лукомська, Н. Найда, Н. Малофєєв, Н. Назарова, К. Островська, Г. Спірідонова, М. Софій, Н. Шматко та ін.).

Враховуючи інституційні чинники здійснення реабілітаційних впливів на дитину з особливими освітніми потребами, науковці приділяють увагу дослідженню специфіки організаційного, програмно-

технологічного та кадрового забезпечення педагогічної реабілітації у різних типах освітніх закладів. Особливості педагогічної реабілітації в умовах загальноосвітньої школи досліджували О. Обухова і Г. Лаврентєва, в умовах школи-інтернату – Н. Веліханова, в умовах притулку – І. Котельникова, в санаторній школі-інтернаті – А. Наточій.

Разом із тим, недостатньо дослідженим залишається процес становлення сучасної теорії і практики педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами. Вивчення цього питання є важливим для визначення стратегічних пріоритетів і організаційних моделей педагогічної реабілітації в навчальних закладах різних типів, практичного розв'язання актуальних проблем навчання дітей, які відчувають труднощі у засвоєнні шкільної програми на рівні державних стандартів освіти.

**Мета статті** – аналіз процесу і результатів становлення сучасної теорії і практики педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Одним із головних чинників розвитку людської цивілізації було зростання уваги суспільства до дітей з обмеженими можливостями здоров'я та допомоги їм у подоланні труднощів особистісного становлення і життєдіяльності. У стародавні часи це ставлення характеризувалося переважно антигуманною тенденцією (наприклад, у давньогрецькій Спарті хворих і кволих новонароджених дітей скидали у прірву), що було зумовлено низьким рівнем духовно-моральної культури переважної більшості населення, домінуванням сумнозвісного принципу «людина людині – вовк». По мірі розвитку суспільної моралі і демократії все більше утверджувалися гуманістичні ідеї, які знайшли найповніше втілення у концепціях і практичній діяльності видатних педагогів і психологів: І. Песталоцці, Е. Сегена, Л. Виготського, М. Монтесорі, В. Сороки-Росинського, В. Сухомлинського та ін. Вони переконливо довели, що відставання дитини з обмеженими можливостями здоров'я від навчальної програми можна успішно ліквідувати (або, у складних випадках, суттєво мінімізувати) за умови проведення спеціальних педагогічних заходів, спрямованих на формування у дитини вміння вчитися, розвитку її пізнавальної мотивації, індивідуалізації навчального процесу на основі знання зон актуального і найближчого розвитку кожного учня, забезпечення послідовності його переходу в процесі пізнання світу від наочно-дієвого до наочно-образного мислення, а потім – до словесно-логічного, теоретичного мислення.

Ідея педагогічної реабілітації пов'язана з орієнтацією на індивідуалізацію освітнього процесу, на вільний розвиток особистості, що в історії педагогіки відображено в педагогічній діяльності К. Ушинського, М. Корфа, Б. Грінченка, Л. Толстого, О. Нілла, С. Френе. Дбайливе ставлення до особистості, необхідність

індивідуального підходу – провідні ідеї педагогічних поглядів С. Русової, Г. Ващенко, І. Огієнка, П. Блонського, С. Шацького. Психологічним обґрунтуванням змісту та значення педагогічної реабілітації є висунене Л. Виготським концептуальне положення про рівні розвитку: актуальний – той, що сформувався, і потенційний – пов'язаний із зоною найближчого розвитку. Необхідність урахування цих та інших наукових здобутків при розробці сучасної моделі педагогічної реабілітації в умовах навчального закладу зумовлює важливість аналізу вітчизняної та зарубіжної практики здійснення педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами.

Перші науково-педагогічні уявлення про реабілітацію формувалися в ході становлення практики навчання та виховання дітей з порушеннями психофізичного розвитку ще у XVIII ст. (Ж. Ітар, Е. Сеген, І. Песталоцці та ін.). Не використовуючи термін «реабілітація», вчені мали на увазі саме цей феномен, доводили можливість і необхідність виокремлення із загального процесу виховання певного періоду, спрямованого на відновлення після хвороб і порушень розвитку. Таким чином, реабілітація визнається складовою частиною педагогічної діяльності. В Італії в першій половині XVIII століття при організації будинків виправлення та перевиховання малолітніх злочинців, закладів для безпритульних дітей реабілітаційна педагогічна робота була спрямована на прищеплення моральних якостей і відновлення нормальних зв'язків дитини із суспільством, її соціальної адекватності.

В XIX столітті у Німеччині виникла лікувальна педагогіка як прообраз реабілітаційної педагогіки XX століття. Лікувальний аспект спеціальної психології та педагогіки базувався на синтезі медико-психолого-педагогічних знань, в рамках якого оздоровлення дітей доповнювалося вихованням, а освіта – лікуванням і психологічними методами впливу. У зв'язку з тогочасною німецькою реформою кримінального права в новому законодавстві про неповнолітніх велике значення надавалося випереджальному, педагогічно дієвому піклуванню, тобто корекційно-реабілітаційній роботі.

В Данії, а потім і в інших скандинавських країнах реабілітаційну функцію поряд з освітньою здійснювали створені в середині XIX ст. вільні школи. Як зазначає А. Гордєєва, найбільш системно і послідовно ця функція реалізовувалася в змісті та формах роботи річних шкіл адаптивного характеру для старших підлітків, так званих «шкіл після школи», і вищих народних шкіл для юнацтва та молоді (з 17 років) [3, с. 25-26].

На думку З. Лаврентьєвої, для XIX століття характерним було інтенсивне накопичення педагогічного досвіду реабілітації, його аналіз у контексті ціннісного ставлення до дітей, які мають фізичні, психічні та соціальні обмеження. У цей період вдосконалюється система освітніх



інституцій для дітей з обмеженими можливостями здоров'я. Поширення спеціальних шкіл і виховних центрів сприяло утвердженню поглядів на дітей з обмеженими можливостями здоров'я як осіб, що мають право на якісне виховання, навчання і турботу [9, с. 49].

На початку ХХ століття виникла нова хвиля наукового інтересу до процесу реабілітації. В рамках психолого-педагогічної науки ґрунтовно розроблялася гуманістична ідеологія ставлення до дітей, які потребують реабілітації (М. Монтесорі, Я. Корчак та ін.), обґрунтовувалася обумовленість соціально-педагогічного феномену реабілітації історичним, культурним, духовним і соціальним розвитком суспільства і держави (П. Анохін, Л. Виготський, О. Лазурський, К. Ясперс та ін.), досліджувалися основні закономірності та механізми реабілітації (А. Адлер, П. Блонський, В. Кащенко, Г. Россолімо, І. Сікорський та ін.), експериментально перевірялися соціально-педагогічні умови процесу відновлення суб'єктного статусу дитини (А. Макаренко, В. Сорока-Росинський, С. Шацький та ін.).

Активно розвивався спеціально-педагогічний напрям, в рамках якого вивчалися психофізичні порушення дитини, способи їх компенсації освітніми засобами та педагогічної корекції вторинних відхилень у розвитку дітей (Л. Виготський, А. Залкінд, В. Кащенко та ін.). Як зазначає А. Гордєєва, з початку ХХ століття поняття «реабілітація» в педагогіці закріпилося за дефектологічною галуззю наукових знань [3, с. 26-27].

На розвиток теорії і практики педагогічної реабілітації суттєво вплинула наукова й експериментальна діяльність В. Кащенка, який у 1908 р. відкрив у Москві школу-санаторій для дітей з психофізичними порушеннями. Метою закладу було виправлення недоліків розвитку вихованців і їх підготовка до суспільного життя шляхом лікування, виховання і навчання. Реабілітаційне середовище школи-санаторію було засноване на принципах співпраці спеціально підготовлених лікарів і педагогів, індивідуалізації педагогічних впливів на дітей, зв'язку навчання з життям, розвитку творчих здібностей, самостійності й активності вихованців, широкого використання наочності і ручної праці.

В 20-30 рр. ХХ ст. реабілітаційний напрям у педагогіці розвивався в рамках педології (М. Басов, П. Блонський, Л. Виготський, А. Залкінд та ін.), новим змістом наповнювалося поняття «лікувальна педагогіка», в рамках якої вирішувалися завдання навчання та виховання дітей з використанням медико-психолого-педагогічних знань. В якості головних педагогічних засобів реабілітації дитини розглядалися освіта і трудове виховання (В. Кащенко, А. Макаренко, В. Сорока-Росинський та ін.). На думку А. Гордєєвої, для становлення реабілітаційної педагогіки унікальне значення мав досвід В. Сороки-Росинського і П. Блонського, які прагнули до гуманістичних пошуків, що характеризувалися здатністю бачити в своїх вихованцях перш за все людей, а не «морально

або психічно дефективних» дітей. Безсумнівним є реабілітаційний характер унікального педагогічного експерименту А. Макаренка, який однією з основних задач вихователя вважав відновлення нормальних відносин між особистістю та суспільством, надавав вирішального значення впливу педагогічно організованої праці на процес перевиховання соціально занедбаних дітей [3, с. 29].

Парадигмальне значення для становлення сучасної теорії педагогічної реабілітації мали наукові дослідження і практичний досвід М. Монтесорі. І сьогодні у світовому масштабі широко використовуються розроблені нею педагогічні принципи і дидактичні матеріали, які дозволяють організувати вільну роботу дітей у створеному педагогом предметно-просторовому середовищі, забезпечити максимальну міру суб'єктності й активності особистості у навчальному процесі.

У вітчизняній освіті середини ХХ ст. ідеї педагогічної реабілітації учнів найбільш ґрунтовно розроблялися В. Сухомлинським, педагогічна система якого відрізнялася дитиноцентризмом і особистісною спрямованістю навчально-виховного процесу. У своїй головній праці «Серце віддаю дітям» вчений розкрив сутність «медичної педагогіки», яку він вважає теоретичною основою організації навчання дітей з порушеннями здоров'я. На основі свого педагогічного досвіду В. Сухомлинський стверджував, що приблизно у 85% всіх невстигаючих учнів головна причина відставання у навчанні – поганий стан здоров'я, певне нездужання або захворювання, яке можна подолати тільки спільними зусиллями батьків, лікарів і педагогів [17, с. 51]. Головними принципами медичної педагогіки В. Сухомлинський вважає, по-перше, щадне ставлення педагога до вразливої психіки дитини з порушеннями здоров'я; по-друге, спрямування всього навчально-виховного процесу на відволікання дітей від негативних думок і переживань, пробудження в них життєрадісної настанови; по-третє, уникання ставлення до дитини як до хворої у спілкуванні з нею, оскільки усвідомлення такого вибіркового ставлення має психотравмуючий вплив на особистість [17, с. 56].

В другій половині ХХ ст. державна політика СРСР щодо навчання та соціалізації дітей з особливостями психофізичного розвитку виразилася у створенні в 1950-1960-х рр. широкої мережі інтернатних освітніх закладів, в тому числі – спеціального типу, організації загальнодержавної системи корекційного навчання для дітей з різними нозологіями. Як зазначають В. Бондар і В. Золотоверх, до 1960 р. мережа спеціальних шкіл-інтернатів розширилася на 62 одиниці, а контингент учнів у них – на 9,6 тис. За наступні 10 років мережа спеціальних шкіл-інтернатів збільшилася ще на 124 одиниці, а кількість учнів у них – на 30 тис. осіб. Замість досі існуючих трьох типів спеціальних шкіл (для глухих, сліпих і розумово відсталих)

створюються нові: для слабозорих, слабочуючих, для дітей із важкими порушеннями мовлення та опорно-рухового апарату. В усіх спеціальних школах, за винятком допоміжних, учні одержували загальну освіту в обсязі програм неповної та повної середньої масової школи і початкову професійно-трудова підготовку за однією спеціальністю промислового чи сільськогосподарського виробництва. Професійно-трудова навчання у спеціальних школах набуло великого корекційного значення для подолання вад розвитку, формування особистісних якостей і розвитку емоційно-вольової сфери учнів [1, с. 6].

З початком перебудови в СРСР наприкінці 80-х років ХХ століття з'являються нетрадиційні заклади для дітей, навчальні проблеми яких в цей час набувають масового характеру. Для того, щоб забезпечити реабілітаційний характер роботи, незвичний для більшості освітніх закладів, а тому нетиповий для нових соціокультурних умов і освітньої політики, багато з них очолюються вченими, частіше лікарями і психологами, оскільки реабілітаційна проблематика в педагогіці тісно пов'язана з питаннями здоров'я. Введенню поняття «педагогічна реабілітація» в активний науковий обіг сприяли наукові публікації Б. Алмазова, ідеї якого широко висвітлювались на сторінках періодичних педагогічних видань у 80-х роках ХХ ст. В період перебудови Б. Алмазов очолював Асоціацію педагогічної реабілітації дітей і підлітків, що стала першою професійною громадською організацією, статутні завдання якої передбачали дослідження і практичне розв'язання актуальних проблем реабілітаційної педагогіки.

Розпад СРСР двоїсто позначився на розвитку теорії і практики педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами. З одного боку, досі замовчувані проблеми роботи з дітьми цієї категорії стали активно обговорюватися у професійних колах і у суспільстві в цілому. Звільнення від класичних радянських ідеологем (примат колективу над особистістю, пріоритет класової боротьби, а не індивідуальної життєтворчості тощо) дозволило фахівцям визнати неефективність орієнтації на середньостатистичного учня і зосередитися на особливих потребах кожної дитини. Разом із тим, з'явився ризик необ'єктивної оцінки здобутків радянської педагогіки, зокрема, перекреслення безперечних активів сформованої системи роботи з вихованцями в умовах інтернатних закладів (наявність кваліфікованих і досвідчених фахівців різного профілю, належної матеріально-технічної бази, апробованого технолого-методичного забезпечення корекційно-розвивальної роботи та ін.). Ці тенденції були системно переосмислені в контексті нової стратегії розвитку освіти осіб з інвалідністю, а саме їх залучення до загальноосвітніх навчальних закладів (інклюзивної освіти). В ході тривалих дискусій за участю фахівців, громадськості (в тому числі і батьків дітей з особливими освітніми потребами) та представників влади було вироблено оптимальну стратегію, яка за

принципом «мінімакс» дозволяла зберегти наявні здобутки і усунути недоліки радянської системи. Ця стратегія полягала у збереженні мережі інтернатних закладів і водночас системному реформуванні їх діяльності, перетворенні їх на відкриті соціально-освітні інституції та інформаційно-ресурсні центри, здатні надавати консультативно-методичну допомогу інклюзивним загальноосвітнім школам.

В системі освіти незалежної України дослідження проблем педагогічної реабілітації учнів з особливими освітніми потребами стали одним із пріоритетів розвитку реабілітаційної педагогіки – наукового напрямку, в рамках якого значення реабілітаційного чинника у забезпеченні якісного навчання, виховання та соціалізації дітей з особливостями психофізичного розвитку вивчається цілісно і системно. Здобутки науково-дослідної діяльності та інноваційної практики за цим науковим напрямом регулярно обговорювалися фахівцями в рамках конференцій і семінарів всеукраїнського рівня, висвітлювалися у наукових публікаціях.

По мірі акумулювання й наукового осмислення практичного досвіду організації педагогічної реабілітації учнів з особливими освітніми потребами формувалися і її теоретичні засади. В сучасних наукових концепціях педагогічна реабілітація розглядається як складний і багатоаспектний процес, сутністю якого є розвиток у дитини з особливими освітніми потребами потенціалу (умінь, навичок і здатностей), необхідного для здобуття освіти певного рівня. В організаційному контексті шкільної освіти система педагогічної реабілітації охоплює як навчальний, так і виховний процеси, спрямовуючи зусилля фахівців різного профілю на подолання труднощів, з якими стикається кожна дитина з особливими освітніми потребами.

У словнику з комплексної реабілітації інвалідів педагогічна реабілітація визначається як заходи навчального та виховного характеру, спрямовані на те, щоб діти-інваліди, психічно хворі і розумово відсталі особи набули соціального досвіду, оволоділи необхідними вміннями та навичками із самообслуговування та життєвого самозабезпечення, соціальними нормами поведінки [16, с. 370]. З. Шевців визначає сутність педагогічної реабілітації як створення умов для відновлення природного потенціалу пізнавальних, фізичних, емоційних, духовно-моральних сил дитини [20, с. 79].

З. Лаврентьева пропонує антропо-культурно-аксіологічне визначення педагогічної реабілітації як цілісного і динамічного процесу навчання, виховання, духовно-морального розвитку і соціального становлення, спрямованого на відновлення здатностей людини з обмеженими можливостями до повноцінної життєдіяльності [9, с. 25]. Л. Моїсеєва під педагогічною реабілітацією розуміє заходи виховного характеру по відношенню до хворих дітей, спрямовані на те, щоб вони

оволоділи вміннями та навичками, необхідними для отримання шкільної освіти [10, с. 19]. Автор наводить закономірності педагогічної реабілітації: 1) залежність ефективності педагогічної реабілітації дитини з обмеженими можливостями від мобілізації власного потенціалу сім'ї; 2) реалізація індивідуальної програми реабілітації для кожної дитини з обмеженими можливостями відповідно до її реабілітаційного потенціалу [10, с. 19].

Цільовими пріоритетами педагогічної реабілітації науковці вважають надання допомоги у пізнанні, розвитку і самореалізації можливостей особистості, утвердження особистісно зорієнтованого навчання, що передбачає відновлення фізичного та психічного здоров'я, розвиток і саморозвиток особистості учня як суб'єкта пізнання і предметної діяльності. Так, Г. Плетнева мету педагогічної реабілітації конкретизує як надання допомоги у пізнанні, розвитку і самореалізації можливостей особистості. Актуалізація ідеї педагогічної реабілітації пов'язана з новими цільовими орієнтирами освітнього процесу [15, с. 40].

І. Єрмаков наголошує на тому, що реалізація ідей реабілітаційної педагогіки покликана допомогти кожній дитині визначити індивідуальну траєкторію розвитку з урахуванням її психофізичних особливостей, стану фізичного, психічного, морального здоров'я. Місія школи для хворої дитини має бути спрямована на утвердження особистісно зорієнтованого навчання, що передбачає відновлення фізичного та психічного здоров'я, розвиток і саморозвиток особистості учня як суб'єкта пізнання і предметної діяльності. Навчально-реабілітаційний процес надає кожному учневі, спираючись на його психофізичні можливості, здібності та інтереси, можливість реалізувати себе в різних сферах творчої та соціально-адаптивної діяльності [4, с. 59].

Д. Зелінська головним завданням педагогічної реабілітації вважає оптимізацію освітнього маршруту дитини, включення її в єдиний освітній простір [6, с. 18], М. Фролов – вироблення механізмів розвитку життєвої компетентності особистості у всіх сферах життєдіяльності людини (здоров'я, побут, спілкування, освіта, творчість, праця, дозвілля тощо) [19, с.75].

Виділені науковцями цілі та завдання педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами реалізуються у практиці роботи навчальних закладів з різними варіаціями організаційно-методичного забезпечення цього процесу. Так, у Сумському обласному центрі соціальної реабілітації дітей-інвалідів педагогічну реабілітацію забезпечено через застосування засобів спеціального навчання і виховання дітей з обмеженими можливостями здоров'я з метою формування особистості, яка володіє певним рівнем знань. Для цього фахівці впровадили методики ігротерапії, сенсорної інтеграції, музикотерапії, логокорекції, а також форми і методи корекційно-

розвивальної роботи з досвіду М. Монтесорі, Г. Домана, Й. Ривкінда [11].

В Генічеській санаторній школі-інтернаті вчителі і вихователі за рахунок взаємовідвідування та аналізу уроків і самопідготовок навчилися дозувати навчальне навантаження учнів, співвідносити його з індивідуальними можливостями сприймання, уваги, пам'яті, емоційного стану та здоров'я вихованців. Під час проведення самопідготовки забезпечено диференціацію підходів до учнів за рахунок взаємодоповнення самоконтролю, взаємоконтролю, контролю вихователя. Якщо у початковій школі переважає контроль вихователя, то у середніх і старших класах це синтез усіх трьох форм [2, с. 227-230].

Зразком системного підходу до здійснення педагогічної реабілітації учнів з особливими освітніми потребами є освітньо-реабілітаційний простір загальноосвітньої санаторної школи-інтернату I-III ступенів у структурі Хортицької національної навчально-реабілітаційної академії (м. Запоріжжя). Розбудова системи педагогічної реабілітації дозволила задовольнити права кожної дитини на отримання якісної освіти, спілкування з однолітками, участь у шкільному житті.

З точки зору організації навчально-реабілітаційного процесу, система педагогічної реабілітації учнів з особливими освітніми потребами є диференційованою: поряд зі звичайними класами у паралелі функціонують класи педагогічної підтримки, у яких створені умови для компетентнісного розвитку дітей із серйозними розладами здоров'я та розвитку, а також для дітей, які мають труднощі у навчанні, пов'язані з дисграфією, дислексією, дискалькулією тощо. Класи педагогічної підтримки функціонують як відкрита система, за умов успішної реабілітації учень може перейти до звичайного інклюзивного класу, що відповідає його віку. Впровадження особистісно зорієнтованого та компетентнісного підходів, використання корекційно-компенсаторних і розвивальних технологій забезпечують особистісне та професійне самовизначення, компетентнісне зростання школярів.

Досвід колективу санаторної школи-інтернату дозволяє стверджувати, що сучасний підхід до навчання може бути представлений як комплексний та особистісно орієнтований, тобто під час оцінювання навчальних досягнень учнів слід враховувати дані не тільки педагогів закладу, а й інших спеціалістів: дефектолога, логопеда, психолога, які характеризують всебічний психічний і фізичний стан учнів, а допомога, яка надається дитині, повинна бути багатоплановою, з урахуванням особистісно-індивідуальних особливостей кожного учня.

Якість педагогічної реабілітації перевіряється завдяки застосуванню моніторингу засвоєння навчального матеріалу, який включає самоаналіз уроку вчителем та самоаналіз власної навчальної діяльності учнем, що передбачено збагаченою проективно-

рефлексивною технологією навчання, а також моніторинг рівня сформованості самоосвітніх та інформаційних компетенцій.

Розбудова інноваційної системи педагогічної реабілітації вихованців загальноосвітньої санаторної школи-інтернату відбувається через зміну традиційних підходів на компетентнісно зорінтований та проектний, які повністю відповідають контексту розвитку національної системи освіти, провідним освітнім пріоритетам і перспективам. Головним вектором цієї інноваційної трансформації виступає впровадження в закладі проектно-технології, перевагами якої є: зростання пізнавальної активності, свідомості та суб'єктної позиції учнів у навчальній і виховній сферах життєдіяльності; застосування на практиці засвоєних знань, сформованих умінь і навичок, їх трансформація у ключові життєві компетенції; формування уявлень про цілісність світу, репрезентованих у міжпредметних зв'язках, які інтегрують знання з різних наукових галузей; розширення та збагачення життєвого досвіду школярів; оволодіння алгоритмом проектно-технологічної діяльності, який поширюється в сучасному суспільстві; формування вміння адаптуватися до швидкозмінних умов життя; формування культури дослідницької діяльності. Проведення уроків-проектів, уроків з елементами проектно-технологічної діяльності, а також виховних заходів проектного характеру забезпечує досягнення життєвих результатів і в цілому – готовність школярів застосовувати метод проектів для досягнення навчальних цілей та розв'язання проблем у своєму майбутньому житті.

Вітчизняна практика педагогічної реабілітації учнів з особливими освітніми потребами та організаційні форми її здійснення у навчальних закладах різних типів були проаналізовані у тематичній національній доповіді «Освіта осіб з інвалідністю в Україні» (2010 р.). Як зазначається в доповіді, під час навчання учнів у спеціальній школі (школі-інтернаті) II і III ступенів використовуються як спеціальні програми і підручники, так і програми й підручники загальноосвітньої школи. У випадках, коли учні мають ускладнені вади психофізичного розвитку, дисграфію, дислексію, акалькулію і не можуть засвоїти програму з окремих предметів, педагогічна рада школи за поданням шкільної психолого-медико-педагогічної комісії та погодженням з батьками (особами, які їх замінюють) приймає рішення про переведення таких учнів на навчання за індивідуальними навчальними програмами.

Індивідуальні навчальні програми розробляються вчителем на основі навчальних програм, рекомендованих Міністерством освіти і науки України, та робочого навчального плану закладу, погоджуються з батьками (особами, які їх замінюють), розглядаються педагогічною радою і затверджуються керівником спеціальної школи (школи-інтернату). Навчальні досягнення таких учнів оцінюються за обсягом матеріалу, визначеного індивідуальною навчальною програмою.

Навчально-реабілітаційний процес у спеціальній школі (школі-інтернаті) здійснюється з урахуванням особливостей психічного та фізичного розвитку учнів за змістом, формами і методами їх навчання, відповідного режиму дня, що забезпечує системність навчально-виховної, корекційно-розвивальної, лікувально-профілактичної роботи, реабілітаційних заходів. Завдяки індивідуальному та диференційованому підходу в процесі навчання створюються передумови для подолання порушень психофізичного розвитку, засвоєння учнями програмового матеріалу, розвитку їх здібностей, професійно-трудової підготовки, подальшої соціалізації [13, с. 104-105].

Важливим чинником інтенсифікації досліджень актуальних проблем педагогічної реабілітації було поступове розповсюдження в Україні практики інклюзивної освіти, яка передбачає навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку у звичайних класах за певних умов, однією з яких є надання учням постійної підтримки з боку педагога з урахуванням їхніх особливих освітніх потреб. Це можливо забезпечити лише в умовах особистісно зорієнтованої моделі освіти, яку сучасні вчені вважають теоретико-методологічною основою навчання дітей з особливими освітніми потребами. Аналізуючи специфіку особистісно зорієнтованої освіти учнів цієї категорії, А. Колупаєва і Л. Савчук виділяють її фундаментальні характеристики, які у значній мірі впливають на кінцеву ефективність процесу педагогічної реабілітації: розвиток дитини у її власному темпі; урахування її індивідуальних особливостей; діяльність педагогів передусім як фасилітаторів, а вже потім як викладачів; прийняття рішень щодо навчальної програми не лише на основі рекомендацій державних навчальних програм, але і з урахуванням педагогічних спостережень за дітьми; сприяння самоуправлінню і спілкуванню дітей; сприйняття школи як частини життя дитини, а не тільки її підготовки до майбутнього життя; творчий, а не репродуктивний підхід до засвоєння знань учнями; активне залучення учнів до розв'язання проблем і планування спільної діяльності; участь батьків, як перших учителів і партнерів, а не сторонніх для школи осіб [7, с. 31-34].

До особливостей формування пізнавальних процесів кожного учня, який потребує індивідуального навчального плану, адаптується процес навчання (тобто визначаються форми, методи, технічне й методичне забезпечення навчального процесу, а також забезпечуються зміни фізичного середовища) та модифікуються стандартні навчальні плани, програми, методичні рекомендації, конспекти уроків, створюються індивідуальні навчальні плани, які є основою курикулуму для навчання дітей з особливими освітніми потребами [14, с. 76].

Отже, розвитку вітчизняної інноваційної практики педагогічної реабілітації учнів з особливими освітніми потребами сприяють інновації як у спеціальній, так і в інклюзивній освіті, практичне забезпечення



особистісної спрямованості навчального процесу, його диференціації та індивідуалізації в освітніх закладах різних типів. Концепт педагогічної реабілітації все частіше розглядається не лише в контексті системи комплексної реабілітації дітей з особливостями психофізичного розвитку, але і як відносно автономний і цілісний напрям освітньо-реабілітаційної діяльності, який набуває все більшого значення у зв'язку з поширенням в Україні інклюзивної освітньої практики, спрямованої на задоволення особливих освітніх потреб кожної дитини в умовах загальноосвітнього навчального закладу.

Цінний досвід педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами акумульовано і в зарубіжних країнах. Характерним для Європи є те, що зміст навчання, навчальні плани та програми розробляються на загальних принципах та відповідають загальним стандартам, але спрямовуються водночас на реальні потреби дітей з особливими потребами. Практикується створення спеціальних форм навчання в загальноосвітніх школах, груп та підрозділів, класів з додатковим та допоміжним персоналом. У деяких країнах зменшується наповненість класів – наприклад, у Франції кількість учнів в інтегрованих класах не перевищує 12 осіб [13, с. 68].

Важливість урахування особливих освітніх потреб дітей в умовах шкільного навчання визнана на міжнародному рівні, про що свідчить, зокрема, резолюція 48-ї Міжнародної конференції з освіти «Інклюзивна освіта: шлях до майбутнього», що відбулася під егідою ЮНЕСКО (Женева, 2008 р.). У резолюції констатується, що труднощі, з якими стикається більшість учнів з особливими потребами, є результатом існуючої системи організації навчального процесу і застосування в школах негнучких методів викладання. Натомість необхідно реформувати школу і вдосконалити методи викладання для того, щоб позитивно реагувати на різноманіття характеристик учнів, враховуючи те, що індивідуальні відмінності між учнями та їхні особливі освітні потреби – це не проблеми, які слід розв'язати, а можливості для збагачення навчального процесу [12, с. 12-13].

У європейських і північноамериканських країнах основним джерелом інновацій у галузі педагогічної реабілітації є багаторічна практика інклюзивної освіти, зокрема, вирішення завдань навчання учнів з особливими освітніми потребами за індивідуальними планами, контролю та оцінювання їхньої роботи, залучення батьків до освітнього процесу, моніторингу ефективності процесу педагогічної реабілітації та ін. Досвід вирішення цих завдань і відповідні методичні рекомендації фахівців представлені у ґрунтовних зарубіжних виданнях. Так, Т. Лорман, Д. Деппелер і Д. Харві аналізують досвід вирішення однієї з центральних проблем педагогічної реабілітації – розробки і впровадження індивідуального навчального плану. Автори наголошують, що якісний індивідуальний навчальний план суттєво

полегшує важливі аспекти організації освітнього процесу. Проте це не означає, що індивідуальний план повинен охоплювати усі знання, вміння і навички, що здобуваються учнем у школі [23, с. 113].

Зарубіжні фахівці наголошують, що в процесі розробки індивідуального навчального плану вирішальне значення має діяльність консультативно-педагогічної групи, яка відповідає за об'єктивне оцінювання учня з особливими освітніми потребами, формування для нього індивідуалізованого курикулуму (програми навчання), його впровадження та здійснення моніторингу цього багатоетапного процесу. Як правило, до складу такої групи входять батьки, учень (якщо це доцільно), вчителі, їхні асистенти, шкільна адміністрація та інші фахівці [23, с. 115].

Розглядаючи важливість особистісно-зорієнтованого підходу до педагогічного супроводу навчання дітей з особливими освітніми потребами, Д. Ендрюс і Д. Лупарт наголошують на необхідності забезпечення особистісної спрямованості процесів поточного контролю та оцінювання роботи школярів. Вчені зазначають, що особистісно-зорієнтований підхід передбачає орієнтацію на індивідуальність кожного учня: його спадковість, життєвий досвід, світогляд, життєві умови, здібності, таланти, інтереси і потреби. Автори наводять наукові дані про важливість рефлексії у навчальному процесі, адже вона оптимізує процес конструювання особистісних смислів навчання, сприяє становленню учня як суб'єкта пізнання, набуттю ним необхідних навчальних і життєвих компетенцій. На думку канадських фахівців, найголовнішою складовою оцінки навчальної діяльності учня є його самооцінка. На перший погляд, це твердження заперечує досягнення об'єктивності оцінювання учнів, підтримуючи їхні суб'єктивні уявлення, що, як правило, відображаються у формі завищених самооцінок. Однак автори посібника наводять переконливі аргументи, підкреслюючи своє прагнення до того, щоб діти навчалися протягом усього життя за власною ініціативою, не перекладаючи цей обов'язок на інших, щоб пошук потрібної інформації і знань став їх внутрішньою потребою. А формування такої особистісної відповідальності неможливе без набуття досвіду реалізації повного циклу діяльності суб'єкта навчання: від постановки його цілей і планування до саморефлексії [21, с. 376].

Філософія особистісно-зорієнтованого підходу до навчання дітей з особливими освітніми потребами, яку пропонують Д. Ендрюс і Д. Лупарт, є важливою для розуміння сучасної місії педагогічної реабілітації з позицій педагогіки життєтворчості – в контексті всього життя людини, а не тільки періоду шкільного навчання. Така інтерпретація особистісно-зорієнтованого підходу до педагогічної реабілітації допоможе подолати певну обмеженість освітньо-реабілітаційного процесу суто шкільними пріоритетами, а не вимогами

реального життя. Подібна обмеженість може набувати різних форм, наприклад, коли вчитель намагається повсякчас контролювати навчальну діяльність дитини з особливими освітніми потребами, оскільки такий контроль і регламентація призводять до максимально швидких результатів у засвоєнні шкільної програми. Але ці швидкі, тактичні успіхи девальвуються у світлі того факту, що дитина, для якої власна роль об'єкта у взаємодії із суб'єктом-учителем стає звичною і цілком нормальною, виявляється безпорадною по закінченні школи, при зустрічі з життєвими викликами, які вимагають, передусім, активності, самостійності та ініціативи, а не лише готовності виконувати вказівки більш досвідченої особи. В контексті такого можливого протиріччя між освітніми результатами і вимогами життя позиція фахівця, який організовує процес педагогічної реабілітації на засадах життєтворчої парадигми, має полягати у налагодженні суб'єкт-суб'єктних відносин з учнем, сприйнятті його не як слухняного виконавця індивідуального плану педагогічної реабілітації, а як повноправного учасника освітнього процесу, здатного до визначення його цільових пріоритетів, самоорганізації власної навчальної діяльності та рефлексивного осмислення отриманих результатів.

М. Баод, Б. Епп, Р. Холл та ін. пропонують фіксувати індивідуальні очікувані результати навчання кожної дитини з особливими потребами за критеріями SMART (з англ. – «Розумний»), а саме:

- «Specific» (конкретність) – чітке визначення індивідуальних навчальних завдань;
- «Measurable» (вимірюваність) – формулювання індивідуальних завдань таким чином, щоб вони дозволяли оцінити ступінь досягнення очікуваних успіхів;
- «Achievable» (досяжність) – можливість реального виконання завдання учнем;
- «Relevant» (актуальність) – значущість індивідуального завдання для учня з особливими освітніми потребами;
- «Time-related» (часова визначеність) – можливість виконання індивідуального завдання за вказаний період часу.

Смислова аббревіатура «SMART» дозволяє зафіксувати формулу критеріїв визначення індивідуальних очікуваних результатів навчання, спрямувати шкільну команду і команду підтримки школи на діяльність за чітко визначеними і визначеними всіма критеріями [24, с. 45].

Т. Бут і М. Ейнскоу наголошують на важливості переведення інклюзивної освіти з рівня експериментальних досліджень на якісно новий рівень – чітко організованої й алгоритмізованої практики, ефективність якої оцінюється за єдиними науково обґрунтованими критеріями і показниками. У масиві ключових показників, за якими автори пропонують здійснювати моніторинг якості інклюзивного

навчання, передбачені також критерії та показники ефективності педагогічної реабілітації учнів, а саме:

- використання вчителем форм і методів навчання, які заохочують до участі всіх учнів (ключові показники: урахування в навчально-методичних матеріалах інтересів усіх учнів; застосування різноманітних видів діяльності, що відповідають запитам учнів: презентацій, дискусій, інсценування тощо; забезпечення можливості для парної, групової, індивідуальної та фронтальної роботи учнів; гнучка організація навчання та ін.);

- планування видів і форм навчальної діяльності з урахуванням особливостей і потреб усіх учнів (ключові показники: передбачення можливості для набуття учнями спільного досвіду різними способами; можливість використання на уроках знань і досвіду, набутих учнями поза школою; наявність на уроках емоційного компонента навчальної діяльності, можливість для учнів фіксувати і презентувати свою роботу різними способами (малюнки, фотографії, відеозаписи, аудіозаписи), а не тільки письмово; заохочення діалогічних форм роботи та ін.);

- активне практикування взаємодопомоги учнів (ключові показники: переконаність дітей в тому, що допомагати один одному – це звичайна справа; прагнення учнів дотримуватися культури спілкування у взаємодії між собою; регулярне створення на уроках можливості для групової роботи; планування видів і форм діяльності таким чином, щоб діти різного віку і з різним рівнем успішності мали можливості для взаємонавчання та ін.);

- активне залучення дітей до власного навчання (ключові показники: здійснення учнями рефлексії, обміркування власних досягнень при проведенні оцінювання навчального процесу; аналіз бар'єрів, що перешкоджають навчанню, при оцінюванні досягнень дітей; урахування точки зору кожного учня при оцінюванні його навчальних досягнень та ін.);

- співпраця фахівців між собою (ключові показники: спільне планування вчителями і їхніми асистентами навчального процесу; урахування в процесі планування знань асистентів учителів про навчальний досвід і труднощі дитини на різних уроках; обізнаність педагогів щодо практики навчання дітей з особливими освітніми потребами в інших школах та ін.) [22, с. 70-80].

Виділені зарубіжними фахівцями критерії і показники охоплюють найважливіші аспекти педагогічної реабілітації учнів з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання і можуть використовуватися при розробці змістовного компонента моніторингу цього процесу.

**Висновки.** Отже, з XVIII століття практика педагогічної реабілітації невпинно еволюціонувала від локальних ініціатив (перших окремих спроб педагогів-гуманістів) до формування інституційних засад

і механізмів навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами. Феномен педагогічної реабілітації досліджувався в контексті обґрунтування необхідності виділення в структурі виховного процесу періоду відновлення після хвороб і порушень розвитку (Ж. Ітар, Е. Сеген, І. Песталоцці та ін.), експериментальної перевірки соціально-педагогічних умов процесу відновлення суб'єктного статусу дитини (А. Макаренко, В. Сорока-Росинський, С. Шацький та ін.), вивчення психофізичних порушень дитини та способів їх компенсації освітніми засобами (Л. Виготський, А. Залкінд, В. Кащенко та ін.), забезпечення максимальної міри суб'єктності й активності особистості у створеному педагогом предметно-просторовому середовищі (М. Монтесорі), розвитку медичної педагогіки як теоретичної основи організації навчання дітей з порушеннями здоров'я (В. Сухомлинський).

У сучасних наукових концепціях педагогічна реабілітація розглядається як складний і багатоаспектний процес, сутністю якого є розвиток у дитини потенціалу (умінь, навичок і здатностей), необхідного для здобуття освіти певного рівня. Головними характеристиками педагогічної реабілітації вихованців з психофізичними порушеннями є: її ранній початок, компетентісна спрямованість, безперервність і наступність, акмеологічний характер і реалізація в комплексі з іншими видами реабілітації. В організаційному контексті шкільної освіти система педагогічної реабілітації охоплює як навчальний, так і виховний процеси, спрямовуючи зусилля фахівців різного профілю на подолання труднощів, з якими стикається дитина з психофізичними порушеннями.

Особливістю сучасного етапу розвитку практики педагогічної реабілітації є становлення цілісної методології і теорії її системної організації, в якій у синтезованому вигляді відображено апробовані на практиці зразки роботи з вихованцями цієї категорії. В системі освіти України дослідження проблематики педагогічної реабілітації учнів з особливими освітніми потребами є одним із пріоритетів розвитку реабілітаційної педагогіки – наукового напрямку, в рамках якого значення реабілітаційного чинника у забезпеченні якісного навчання, виховання та соціалізації дітей з особливостями психофізичного розвитку вивчається цілісно і системно. У європейських і північноамериканських країнах концепт педагогічної реабілітації розглядається в контексті інклюзивної освітньої практики, зокрема, вирішення завдань навчання учнів з особливими освітніми потребами за індивідуальними планами, контролю та оцінювання їхньої роботи, залучення батьків до освітнього процесу, моніторингу ефективності процесу педагогічної реабілітації та ін.

### **Бібліографія**

1. **Бондар В.** Інтерпретація еволюції спеціальної освіти: зародження, становлення, розвиток (до десятиріччя Інституту спеціальної педагогіки

- АПН України) / В. Бондар, В. Золотоверх // Дефектологія. – 2004. – № 1. – С. 2-10. 2. **Гапієнко М. О.** Педагогічна реабілітація учнів Генічеської санаторної школи-інтернату / М. О. Гапієнко // Реабілітаційна педагогіка на рубежі ХХІ століття : наук.-метод. зб. У 2-х ч. – Ч. I / Ред. рада : В. М. Доній (голова), Г. М. Несен (заст. голови), І. Г. Єрмаков (наук. ред.) та ін. – К. : ІЗМН, 1998. – С. 225-230. 3. **Гордеева А. В.** Реабилитационная педагогика в общеобразовательном контексте : дисс. ... доктора пед. наук : спец. 13.00.01 / Гордеева Анна Владимировна. – Великий Новгород, 2002. – 367 с. 4. **Єрмаков І. Г.** Життєтворчий потенціал реабілітаційної педагогіки / І. Г. Єрмаков // Реабілітаційна педагогіка на рубежі ХХІ століття : наук.-метод. зб. У 2-х ч. – Ч. I / Ред. рада : В. М. Доній (голова), Г. М. Несен (заст. голови), І. Г. Єрмаков (наук. ред.) та ін. – К. : ІЗМН, 1998. – С. 53-66. 5. **Закон України «Про освіту»** [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19?find=1&text>. 6. **Зелинская Д. И.** Основы детской реабилитологии / Д. И. Зелинская // Педиатрия. – 2012. – Том 91. – № 3. – С. 15-20. 7. **Колупаєва А. А.** Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання : наук.-метод. посіб. / А. А. Колупаєва, Л. О. Савчук. – К. : Видавнича група «АТОПОЛ», 2011. – 274 с. 8. **Концепція нової української школи** [Електронний ресурс] / Міністерство освіти і науки України. – 2016. – 34 с. – Режим доступу : <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016.html>. 9. **Лаврентьева З. И.** Педагогическая реабилитация в процессе социального развития подростков : дисс. ... доктора. пед. наук : спец. 13.00.01. / Лаврентьева Зоя Ивановна. – Новосибирск, 2009. – 425 с. 10. **Моисеева Л. Г.** Организационно-педагогические средства комплексной реабилитации детей с ограниченными возможностями : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Моисеева Людмила Геннадиевна. – Самара, 2004. – 164 с. 11. **Обласний центр соціальної реабілітації дітей-інвалідів** [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://inva-center.com/organization/27/552>. 12. **Общий обзор 48-й сессии Международной конференции по образованию «Инклюзивное образование: путь в будущее»** [Электронный ресурс] / Международное бюро просвещения ЮНЕСКО. – 2008. – 24 с. – Режим доступу : [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/General\\_Presentation-48CIE-4\\_Russian\\_.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4_Russian_.pdf). 13. **Освіта осіб з інвалідністю в Україні** : тематична національна доповідь / [В. М. Синьов, В. І. Бондар, В. В. Засенко та ін.]. – К. : Міністерство освіти і науки України, 2010. – 417 с. 14. **Основи інклюзивної освіти** : навчально-методичний посібник / [А. А. Колупаєва, О. М. Таранченко, І. О. Білозерська та ін.]; за ред. А. А. Колупаєвої. – К. : «А. С. К.», 2012. – 308 с. 15. **Плетнева Г. П.** Педагогические условия реабилитации и социализации детей в школе-интернате санаторного типа : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Плетнева Галина Петровна. – Томск, 2001. – 320 с. 16. **Словарь по комплексной реабилитации инвалидов** : [учеб. пособие для студ. высш.

учеб. завед.] / В. А. Бронников, Т. В. Зозуля, Ю. И. Кравцов, М. С. Надымова; под науч. ред. В. А. Бронникова. – Пермь, 2010. – 530 с.

17. **Сухомлинский В. А.** Избранные произведения : В 5-ти т. / Редкол. : Дзеве́рин А. Г. и др. – К. : Рад. школа, 1979. – Т. 3. – 1980. – Сердце отдаю детям. Рождение гражданина. Письма к сыну. – 719 с.

18. **Указ Президента України «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року»** [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.

19. **Фролов М.** Реабілітаційний фактор життєвого становлення молодого покоління / М. Фролов // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : науково-методичний збірник / Ред. кол. Н. Софій (голова), І. Єрмаков (керівник авторського колективу і науковий редактор) та ін. – К. : Контекст, 2000. – С. 74-81.

20. **Шевців З. М.** Основи соціально-педагогічної діяльності : навч. посіб. / Шевців З. М. – К. : Центр учбової літератури, 2012. – 248 с.

21. **Andrews J.** The inclusive classroom: Educating exceptional children / J. Andrews, J. L. Lupart. – Scarborough, ON : Nelson Canada, 2000. – 561 p.

22. **Booth T.** Index for inclusion: developing learning and participation in schools / Tony Booth, Mel Ainscow. – Bristol : Centre for Studies on Inclusive Education, 2002. – 101 p.

23. **Loreman T.** Inclusive education: A practical guide to supporting diversity in the classroom / Tim Loreman, Joanne Deppeler, David Harvey. – London and New York, 2005. – 273 p.

24. **Student-specific planning: a handbook for developing and implementing individual education plans** [Electronic resource] / Michelle Bahuaud, Brent Epp, Ricki Hall et al. – Winnipeg : Manitoba Education, 2010. – 106 p. – Access mode : <http://www.edu.gov.mb.ca/ks4/specedu/documents.html>.

## References

1. **Bondar V.** Interpretatsiia evoliutsii spetsialnoi osvity: zarodzhennia, stanovlennia, rozvytok (do desiatyrichchia Instytutu spetsialnoi pedahohiky APN Ukrainy) / V. Bondar, V. Zolotoverkh // Defektolohiia. – 2004. – № 1. – S. 2-10.

2. **Нарієнко М. О.** Pedahohichna rehabilitatsiia uchniv Henicheskoi sanatornoi shkoly-internatu / М. О. Нарієнко // Reabilitatsiina pedahohika na rubezhi XXI stolittia : nauk.-metod. zb. U 2-kh ch. – Ch. I / Red. rada : V. M. Donii (holova), H. M. Nesen (zast. holovy), I. H. Yermakov (nauk. red.) ta in. – K. : IZMN, 1998. – S. 225-230.

3. **Gordeeva A. V.** Reabilitatsionnaya pedagogika v obshcheobrazovatel'nom kontekste : diss. ... doktora ped. nauk : spets. 13.00.01 / Gordeeva Anna Vladimirovna. – Velikiy Novgorod, 2002. – 367 s.

4. **Yermakov I. H.** Zhyttietvorchyi potentsial rehabilitatsiinoi pedahohiky / I. H. Yermakov // Reabilitatsiina pedahohika na rubezhi XXI stolittia : nauk.-metod. zb. U 2-kh ch. – Ch. I / Red. rada : V. M. Donii (holova), H. M. Nesen (zast. holovy), I. H. Yermakov (nauk. red.) ta in. – K. : IZMN, 1998. – S. 53-66.

5. **Zakon Ukrainy «Pro osvitu»** [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19?find=1&text>.

6. **Zelinskaya D. I.** Osnovy detskoy rehabilitologii /

- D. I. Zelinskaya // *Pediatrics*. – 2012. – Tom 91. – № 3. – S. 15-20.
7. **Kolupaieva A. A.** Dity z osoblyvymy osvithnyimi potrebamy ta orhanizatsiia yikh navchannia : nauk.-metod. posib. / A. A. Kolupaieva, L. O. Savchuk. – K. : Vydavnycha hrupa «ATOPOL», 2011. – 274 s. 8. **Kontseptsiiia novoi ukrainskoi shkoly** [Elektronnyi resurs] / Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. – 2016. – 34 s. – Rezhym dostupu : <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016.html>.
9. **Lavrenteva Z. I.** Pedagogicheskaya reabilitatsiya v protsesse sotsialnogo razvitiya podrostkov : diss. ... doktora. ped. nauk : spets. 13.00.01. / Lavrenteva Zoya Ivanovna. – Novosibirsk, 2009. – 425 s. 10. **Moiseeva L. G.** Organizatsionno-pedagogicheskie sredstva kompleksnoy reabilitatsii detey s ogranichennymi vozmozhnostyami : diss. ... kand. ped. nauk : spets. 13.00.01 / Moiseeva Lyudmila Gennadiyevna. – Samara, 2004. – 164 s. 11. **Oblasnyi tsentr sotsialnoi reabilitatsii ditei-invalidiv** [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : <http://inva-center.com/organization/27/552>.
12. **Obshchiy obzor 48-y sessii Mezhdunarodnoy konferentsii po obrazovaniyu «Inklyuzivnoe obrazovanie: put v budushchee»** [Elektronnyy resurs] / Mezhdunarodnoe byuro prosveshcheniya YuNYeSKO. – 2008. – 24 s. – Rezhim dostupu : [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/General\\_Presentation-48CIE-4\\_Russian\\_.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4_Russian_.pdf).
13. **Osvita osib z invalidnistiu v Ukraini** : tematychna natsionalna dopovid / [V. M. Synov, V. I. Bondar, V. V. Zasenka ta in.]. – K. : Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy, 2010. – 417 s. 14. **Osnovy inkluzyvnoi osvity** : navchalno-metodychnyi posibnyk / [A. A. Kolupaieva, O. M. Taranchenko, I. O. Bilozerska ta in.]; za red. A. A. Kolupaievoi. – K. : «A. S. K.», 2012. – 308 s. 15. **Pletneva G. P.** Pedagogicheskie usloviya reabilitatsii i sotsializatsii detey v shkole-internate sanatornogo tipa : diss. ... kand. ped. nauk : spets. 13.00.01 / Pletneva Galina Petrovna. – Tomsk, 2001. – 320 s. 16. **Slovar po kompleksnoy reabilitatsii invalidov** : [ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zaved.] / V. A. Bronnikov, T. V. Zozulya, Yu. I. Kravtsov, M. S. Nadymova; pod nauch. red. V. A. Bronnikova. – Perm, 2010. – 530 s. 17. **Sukhomlinskiy V. A.** Izbrannye proizvedeniya : V 5-ti t. / Redkol. : Dzeverin A. G. i dr. – K. : Rad. shkola, 1979. – T. 3. – 1980. – Serdtse otdayu detyam. Rozhdenie grazhdanina. Pisma k synu. – 719 s. 18. **Ukaz Prezidenta Ukrainy «Pro Natsionalnu stratehiu rozvytku osvity v Ukraini na period do 2021 roku»** [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.
19. **Frolov M.** Reabilitatsiinyi faktor zhyttievoho stanovlennia molodoho pokolinnia / M. Frolov // *Kroky do kompetentnosti ta intehratsii v suspilstvo* : naukovometodychnyi zbirnyk / Red. kol. N. Sofii (holova), I. Yermakov (kerivnyk avtorskoho kolektyvu i naukovyi redaktor) ta in. – K. : Kontekst, 2000. – S. 74-81. 20. **Shevtsiv Z. M.** Osnovy sotsialno-pedahohichnoi diialnosti : navch. posib. / Shevtsiv Z. M. – K. : Tsentr uchbovoi literatury, 2012. – 248 s. 21. **Andrews J.** The inclusive classroom: Educating exceptional children /



J. Andrews, J. L. Lupart. – Scarborough, ON : Nelson Canada, 2000. – 561 p.  
22. **Booth T.** Index for inclusion: developing learning and participation in schools / Tony Booth, Mel Ainscow. – Bristol : Centre for Studies on Inclusive Education, 2002. – 101 p.  
23. **Loerman T.** Inclusive education: A practical guide to supporting diversity in the classroom / Tim Loerman, Joanne Deppeler, David Harvey. – London and New York, 2005. – 273 p.  
24. **Student-specific planning: a handbook for developing and implementing individual education plans** [Electronic resource] / Michelle Bahuaud, Brent Epp, Ricki Hall et al. – Winnipeg : Manitoba Education, 2010. – 106 p. – Access mode : <http://www.edu.gov.mb.ca/ks4/specedu/documents.html>.

Авторський внесок: Нечипоренко В. В. – 30%, Сілявіна Ю. С. – 70%.

Received 07.09.2017  
Reviewed 20.10.2017  
Accepted 15.11.2017

УДК 96:616.899.3 – 085

**О.В. Петух**  
osdytyna@gmail.com

## **ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ОСОБИСТОТІ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ НА ЗАСАДАХ ПЕДАГОГІКИ ЖИТТЄТВОРЧОСТІ**

**Відомості про автора:** Ольга Володимирівна Петух, директор Рівненського навчально-реабілітаційного центру «Особлива дитина», Рівне, Україна. У колі наукових інтересів: дослідження можливості застосування акмеологічних педагогічних технологій у корекційно-реабілітаційному процесі дітей з особливими освітніми потребами шляхом компетентісного підходу.

**Contact:** Olga Volodimirovna Petukh, Director of the Rivne Educational and Rehabilitation Center "Special Child", Rivne, Ukraine. In the circle of scientific interests: the study of the possibility of applying acmeological pedagogical technologies in the correction and rehabilitation process for children with special educational needs through the competent approach.

**Петух О. В. Формування життєвих компетентностей особистості з особливими освітніми потребами на засадах педагогіки життєтворчості.**

У статті розкриваються психологічні та педагогічні ідеї щодо формування життєвих компетентностей особистості з особливими освітніми потребами на засадах педагогіки життєтворчості в умовах акмеологічного освітньо-реабілітаційного простору. Обґрунтовується сутність акмеологічного освітньо-реабілітаційного простору як методологічної основи цілісного розвитку компетентної підростаючої особистості з особливими освітніми потребами на засадах педагогіки життєтворчості шляхом впровадження акмеологічних діагностик, методик та технологій комплексної реабілітації. Метою дослідження є наукове обґрунтування основних методологічних положень дослідження окресленої проблеми. Виходячи з мети, завданнями дослідження є теоретичний аналіз наукових досліджень; формування наукового підходу у процесі педагогічної діяльності; узагальнення практичного досвіду навчально-реабілітаційного центру. У статті розкриваються найбільш важливі психолого-педагогічні аспекти з формування акмеологічно-освітньо-реабілітаційного простору на засадах педагогіки життєтворчості. Охарактеризовано особливості загального та специфічного розвитку учнів з особливими освітніми потребами різних вікових категорій теоретично та практично.

**Ключові слова:** життєві компетентності, акмеологічний простір, особистість з особливими освітніми потребами, комплексна програма супроводу дитини, педагогіка життєтворчості.

**Петух О. В. Формирование жизненных компетентностей личности с особыми образовательными потребностями на основе педагогики жизнестворчества.** В работе раскрываются психологические и педагогические идеи по формированию жизненных компетентностей личности с особыми образовательными потребностями на основе педагогики жизнестворчества в условиях акмеологического образовательно-реабилитационного пространства. Обосновывается сущность акмеологического образовательно-реабилитационного пространства как методологической основы целостного развития компетентностной подрастающей личности с особыми образовательными потребностями на основе педагогики жизнестворчества путем внедрения акмеологических диагностик, методик и технологий комплексной реабилитации. Целью исследования является научное обоснование основных методологических положений исследования данной проблемы. Исходя из цели, задачами исследования является анализ выводов и результатов научных исследований; формирование научного подхода в процессе педагогической деятельности; обобщение практического опыта учебно-реабилитационного центра.

В статье раскрываются наиболее важные психолого-педагогические аспекты по формированию акмеологично-образовательно-реабилитационного пространства на принципах педагогики жизнетворчества. Охарактеризованы особенности общего и специфического развития учащихся с особыми образовательными потребностями различных возрастных категорий теоретически и практически.

**Ключевые слова:** жизненные компетентности, акмеологический пространство, личность с особыми образовательными потребностями, комплексная программа сопровождения ребенка.

**Petukh O. V. Formation of vital competences of a person with special educational needs on the basis of pedagogy of life-creativity.** The implementation of democratic values in the education system of Ukraine and the support of educational programs are the basis of the tasks of the correctional and educational process. The basis of this process is a person-centered approach, active involvement of families and the public in partnership relations. The modern school makes only the first steps towards the formation of children with special educational needs of life, social competence, therefore, it is actively seeking new approaches to the inclusion of children with special educational needs in modern society. The work reveals psychological and pedagogical ideas concerning the formation of vital competencies of a person with special educational needs on the basis of pedagogy of life-creativity in conditions of acmeological educational and rehabilitation space. The essence of acmeological educational and rehabilitation space as the methodological basis of holistic development of competent adult person with special educational needs on the basis of pedagogy of life-creation is substantiated by introduction of acmeological diagnostics, methods and technologies of complex rehabilitation. The purpose of the study is to provide scientific substantiation of the main methodological provisions of the study of the mentioned problem. Based on the objectives of the study, there is an analysis of the conclusions and results of scientific research; formation of scientific approach in the process of pedagogical activity; generalization of practical experience of a training and rehabilitation center. The article reveals the most important psychological and pedagogical aspects of formation of acmeological-educational and rehabilitation space on the basis of pedagogy of life-creativity. The object of research is a growing person with special educational needs as a whole, which has inherent vital competencies. Much attention is paid to the quality of correctional and rehabilitation work, which primarily consists of quality goals and quality of the result (graduate school), which are derived from the quality of management and quality of the teaching process.

The peculiarities of general and specific development of pupils with special educational needs of different age categories theoretically and practically are characterized. The possibilities of application of acmeological

pedagogical technologies in correctional and rehabilitation work by the competent approach are described.

**Key words:** life competencies, acmeological space, person with special educational needs, comprehensive child support program.

**Постановка проблеми.** Світ стрімко і динамічно змінює свою сутність. Великий технічний виток людства спостерігається в усіх сферах діяльності. Люди стали єдиною спільнотою і відшукати себе серед інших, знайти своє місце в житті, ствердитися як особистість і зрозуміти сенс свого життя – нелегке завдання, яке постало перед школою щодо формування життєвих компетентностей у дітей як громадян світової спільноти. Сучасна школа активно шукає нові підходи щодо інтеграції дитини з особливими освітніми потребами в сучасне суспільство, задля цього формує в дітей з особливими освітніми потребами життєву соціальну компетентність [1; 2].

Одним з основних напрямків сучасної педагогіки є втілення демократичних цінностей у систему освіти України та підтримка освітніх програм, в основі яких лежить особистісно зорієнтований підхід, активне залучення родин та громадськості до партнерських стосунків [2].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Означена проблема ще не була предметом спеціального наукового вивчення в корекційній педагогіці, хоча науковці й наголошували на її актуальності [2; 3; 4; 5]. Особливо вагомими є ідеї В.І.Бондаря, Ю.О.Бистрової, В.О.Липи, С.П.Миронової, В.М.Синьова та ін. Окремі вчені розглядали й питання створення акмеологічного простору для дітей з особливими потребами. Зокрема, І.Г.Єрмаков, Л.В.Сохань, Г.М.Несен характеризували життєву компетентність особистості як важливу та необхідну психологічну передумову свободи її життєвих виборів, повноти життєздійснення та умови її життєвих успіхів; Кен Робінсон писав про індивідуальний підхід до учнів, сучасні технологічні досягнення й професійні ресурси, необхідні для того, щоб зацікавити дітей у навчанні, підтримати їхню любов до пізнання й підготувати до викликів ХХІ століття. С.С.Пальчевський визначив сутність акмеології як інтегрованої галузі знань про вершинні досягнення людини впродовж акме-періоду її життя.

**Метою нашої статті** є наукове обґрунтування основних методологічних положень дослідження окресленої проблеми. Відтак, її завданнями стали: теоретичний аналіз наукових досліджень; формування власного наукового підходу; узагальнення практичної діяльності Рівненського навчально-реабілітаційного центру «Особлива дитина».

Об'єктом дослідження є підростаюча особистість з особливими освітніми потребами як єдине ціле, якій притаманні життєві компетентності. Велика увага приділяється якості корекційно-реабілітаційної роботи, складовими якої насамперед виступають якісні

цілі та якість результату (випускник школи), які є похідними від якості управління і якості педагогічного процесу.

**Виклад основного матеріалу.** Сутність акмеологічного освітньо-реабілітаційного простору як методологічної основи слід розуміти як цілісний розвиток компетентнісної підростаючої особистості з особливими освітніми потребами на засадах педагогіки життєтворчості шляхом впровадження акмеологічних діагностик, методик та технологій комплексної реабілітації через створення мультидисциплінарної команди з числа фахівців закладу [1].

Важливою ланкою управління якістю корекційно-реабілітаційної роботи в Рівненському навчально-реабілітаційному центрі «Особлива дитина» стала розроблена Комплексна програма індивідуально-корекційного медико-психолого-педагогічного супроводу дитини з виразними порушеннями розвитку в акмеологічному освітньо-реабілітаційному просторі, яка апробовувалась з 2012 року.

Дослідження цієї проблеми здійснювалось педагогічним колективом закладу систематично і планово впродовж п'яти років. Творча група педагогів уклала Програму розвитку закладу на 2012-2018 роки щодо формування та створення акмеологічного освітньо-реабілітаційного простору на засадах педагогіки життєтворчості шляхом компетентісного підходу. Основним завданням Програми розвитку стало забезпечення кожній дитині гнучкого освітньо-реабілітаційного простору з урахуванням її інтересів та можливостей розвитку. З цією метою для кожного учня на діагностичній основі розроблено Комплексні програми індивідуально-корекційного медико-психолого-педагогічного супроводу відповідно до нозологій, рекомендацій ПМПК, інтересів, потреб і можливостей дитини. Зазначені Комплексні програми лягли в основу роботи мультидисциплінарних команд з фахівців закладу та забезпечили комплексний підхід в корекційно-реабілітаційній роботі. Необхідно зазначити, що планування корекційно спрямованого навчально-виховного процесу в закладі педагогічними працівниками здійснюється з урахуванням рекомендацій укладених програм.

Унікальність досвіду полягає ще й у висвітленні сучасної моделі багатопрофільного корекційного закладу, який на часі може працювати у взаємозв'язку з інклюзивною освітою в Україні. Модель такого корекційного закладу формувалась з 2005 року.

Розроблена програма слугує як основа всього навчально-виховного процесу, спрямована на розвиток потенційних можливостей кожної дитини. Діагностична інформація допомагає педагогам у відборі навчальних програм і технологій навчання. Діагностично-психологічна служба, яка працює під керівництвом директора закладу, забезпечує роботу засідань міждисциплінарних команд (практичний психолог, соціальний педагог, вчитель-реабілітолог, класний керівник, медичний працівник, вчитель-логопед, вихователь та інші). Члени команди

відстежують правильність виконання цих програм з урахуванням потреб й можливостей кожної дитини та коригують програму розвитку дитини в кінці навчального року з метою визначення подальших цілей її ближнього і перспективного розвитку. Комплексна програма індивідуально-корекційного медико-психологічного педагогічного супроводу дитини з виразними порушеннями розвитку в акмеологічному освітньо-реабілітаційному просторі - це системно-комплексна діагностика, яка дає аналіз взаємозв'язків показників різних напрямків розвитку особистості з особливими освітніми потребами щодо формування життєвих компетентностей на засадах педагогіки життєтворчості в умовах акмеологічного освітньо-реабілітаційного простору. В цій програмі наявні різні види діагностики (психологічна, педагогічна, медична, соціальна, реабілітаційна та ін.), які забезпечують комплексний підхід та високу якість корекційно-реабілітаційної роботи з урахуванням внутрішніх потенційних можливостей кожної дитини.

Названі чинники взаємодіють на кожному ступені корекційно-реабілітаційної роботи і обумовлюють формування акмеологічного показника розвитку підростаючої особистості з особливими освітніми проблемами в освітньо-реабілітаційній системі – її зрілість (шкільну, навчальну, особистісну, соціальну). Результатом корекційно-реабілітаційної роботи стали показники соціальної адаптації та інтеграції дітей з особливими освітніми потребами. Ці показники представлені у таблиці 1.

Таким чином, досягається мета дослідження – допомогти дитині з особливими освітніми потребами компетентно обрати свій шлях та ефективно інтегруватися в суспільство. Адже школяр – це не лише учень, який опановує певний обсяг знань, а й особистість з притаманними їй компетентностями.

Таблиця 1

**Показники комплексної реабілітації та соціальної адаптації дітей з особливими освітніми потребами**

Навчальні роки	Всього дітей	%	З них:	
			Пройшли комплексну реабілітацію та соціальну адаптацію	%
2005/2006	135	100	5	3,7
2006/2007	145	100	12	8,3
2007/2008	152	100	13	8,6
2008/2009	170	100	16	9,4
2009/2010	166	100	15	9
2010/2011	176	100	30	17
2011/2012	162	100	23	14,19
2012/2013	176	100	33	18,75
2013/2014	165	100	25	15,5
2014/2015	170	100	18	10,6
2015/2016	175	100	28	16

Отже, узагальнення досвіду роботи Рівненського навчально-реабілітаційного центру «Особлива дитина» дозволяє зробити такі висновки:

1. Фундаментом успіху є укладання Комплексних програм індивідуально-корекційного медико-психолого педагогічного супроводу дитини з виразними порушеннями розвитку в акмеологічному освітньо-реабілітаційному просторі та коригування цих програм впродовж року динамічною мультидисциплінарною командою фахівців закладу.

2. Впровадження комплексних програм індивідуально-корекційного медико-психолого педагогічного супроводу дитини з виразними порушеннями розвитку в акмеологічному освітньо-реабілітаційному просторі передбачає створення акмеологічного освітньо-реабілітаційного простору на засадах педагогіки життєтворчості - середовища успіху, коли престижно якісно вчитися і якісно працювати.

3. Життєвість моделі багатпрофільного закладу забезпечується впровадженням акмеологічних освітніх технологій в освітньо-реабілітаційний простір. Саме вони надають можливість формувати низку життєвих компетентностей, необхідних для подолання життєвих труднощів та усвідомлення дитиною смислу свого життя, що допоможе їй визначити свій образ буття, зустрітися зі своєю сутністю. До таких технологій відносяться:

- театр фізичного розвитку і оздоровлення дітей за методикою М.М. Єфименка (дошкільне відділення);
- тематично-інтегроване планування навчально-виховного процесу в дошкільних групах для дітей з інтелектуальними порушеннями (дошкільне відділення);
- казкотерапія, гудзикотерапія (дошкільне відділення);
- пісочна терапія (шкільне відділення);
- метод Бобатів К і Б., Рето, В. Шерборн (реабілітаційне відділення);
- елементи музикотерапії Н.Квітки, логоритміки Г. Волкової (шкільне відділення);
- інтегральна педагогічна технологія (шкільне відділення);
- медико-педагогічна технологія «ПіснеЗнайко» (шкільне відділення);
- особистісна педагогіка Ш.О.Амонашвілі (шкільне відділення);
- здоров'язберігаюча технологія В.П. Базарного (шкільне відділення);
- корекційно-розвивальна технологія (арт-терапія) (шкільне відділення);
- психогімнастика М.Чистякової (шкільне відділення);

- нетрадиційний логопедичний масаж за методикою О.В. Новикової (шкільне відділення);
- проектна діяльність (метод проектів, дидактичні ігри) (дошкільне, шкільне відділення);
- ігрові (дидактична гра, технології ігromodelювання) (дошкільне, шкільне відділення);
- технологія «Ситуація успіху» А.С.Белкіна (шкільне відділення).

В основу акмеологічних технологій покладено здоров'язберігаючий принцип та особистісно-діяльнісний підхід: навчання через діяльність.

В закладі використовуються такі здоров'язберігаючі технології:

- елементи аурикуло-терапії і суджок терапії (шкільне відділення);
- кінезіологія (гімнастика мозку) (шкільне відділення);
- арттерапія, дихальна гімнастика Л.Стрельнікової (шкільне відділення);
- пальчикова гімнастика (шкільне відділення);
- елементи солеотерапії (шкільне відділення);
- дихальна гімнастика для формування мовленнєвого видиху у поєднанні із звукотерапією (шкільне відділення).

4. Системно-моделюючий цілісний розвиток підростаючої особистості з особливими освітніми потребами, який пропонується в закладі, вимагає від педагогів високої майстерності у здатності конструювати багаторівневі стратегії педагогічної діяльності. В своїй роботі ми запровадили модель педагога, розроблену Г.С. Даниловою, що включає у себе такі компоненти: компетентність (психолого-педагогічні й соціальні знання, теоретико-практичні і методичні знання, педагогічні вміння, педагогічні здібності), особистісна орієнтація, морально-духовна культура (моральна свідомість, моральна діяльність, моральні стосунки). Саме вони відіграють провідну роль у формуванні професійної майстерності педагога.

5. Роль шкільної ПМПК якісно підсилюється у становленні дитини з особливими освітніми потребами щодо формування життєвих компетентностей з урахуванням внутрішніх потенційних можливостей в умовах акмеологічного освітньо-реабілітаційного простору. Вона містить проведення консилиумів (на початку та в кінці року) з метою коригування Комплексних програм індивідуально-корекційного медико-психолого педагогічного супроводу дитини з виразними порушеннями розвитку в акмеологічному освітньо-реабілітаційному просторі на основі системно-комплексної діагностики.

6. Програма батьківського всеобучу «Школа життєвої компетентності», яка діє в закладі, має на меті об'єднати спільні зусилля педагогів, батьків, громадськості у вирішенні нагальних потреб. Вона



складається з чотирьох теоретично-практичних блоків: Здоров'я (медична служба, вчитель-реабілітолог, логопеди, вчителі фізичної культури); Любові (вихователі шкільного та дошкільного відділення, психологічна служба); Мудрості (адміністрація, класні керівники, вчителі-предметники); Праці (вчителі трудового навчання). Партнерські стосунки з батьками та громадськістю виступають як основний принцип нашої роботи. Ми надаємо освітні послуги відповідно до запитів батьків тієї території, на якій функціонує заклад, враховуючи вимоги часу та запити суспільства.

Оскільки проблема інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в суспільство є актуальною для освіти України, багатопрофільний Рівненський навчально-реабілітаційний центр «Особлива дитина» запропонував нові підходи в роботі корекційного закладу щодо соціальної адаптації та інтеграції особистості з особливими освітніми потребами через формування життєвих компетентностей на засадах педагогіки життєтворчості в умовах акмеологічного освітньо-реабілітаційного простору.

**Висновки.** Досвід роботи Рівненського навчально-реабілітаційного центру «Особлива дитина» свідчить, що багатопрофільні заклади мають створити мультидисциплінарну команду фахівців, членами якої повинні бути й сім'ї вихованців. Саме така партнерська взаємодія та робота на засадах педагогіки життєтворчості забезпечить особистісний розвиток дитини. Перспективним дослідженням проблеми має стати цілеспрямований науковий пошук диференційованого змісту й методів реалізації компетентнісного підходу до освіти дітей з особливими потребами.

### **Бібліографія**

- 1. Давидюк М.О.** Корекційна педагогіка: Хрестоматія / М. О. Давидюк – Вінниця: ТОВ «Фірма «Планер», 2011. – 205 с.
- 2. Життєва компетентність особистості:** Науково-методичний посібник / за ред. Л. В. Сохань, І. Г. Єрмакова, Г. М. Несен – К.: Богдана, 2003. – 520 с.
- 3. Робінсон К.** Школа майбутнього. Революція у вашій школі, що назавжди змінить освіту / Кен Робінсон. – Львів: Літопис, 2016. – 258 с.
- 4. Пальчевський С. С.** Акмеологія: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. / С. С. Пальчевський – К.: Кондор, 2008. – 398 с.
- 5. Психологія і педагогіка життєтворчості:** Навч.-метод. посіб. / Л.В. Сохань, І.Г. Єрмаков, Г.М. Несен, О.А. Донченко. – К.: ІЗМН, 1996. – 791 с.
- 6. Романчук О.** Неповносправна дитина в сім'ї та суспільстві / О. Романчук. – Львів, 2008. – 334 с.

Received 14.09.2017

Reviewed 05.10.2017

Accepted 21.11.2017

УДК 376.02

О. Л. Позднякова  
nmv.hna@gmail.com

## ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ВИХОВАННЯ УЧНІВ ОСВІТНЬО-РЕАБІЛІТАЦІЙНИХ ЗАКЛАДІВ

**Відомості про автора:** Позднякова Олена, кандидат педагогічних наук, доцент, перший проректор Хортицької національної навчально-реабілітаційної академії, м. Запоріжжя, Україна. У колі наукових інтересів: проблеми навчання та виховання учнів з особливими освітніми потребами.

**Contact:** Pozdnyakova Olena, PhD of pedagogical sciences, Associate Professor, First Vice-Rector of Khortytska national educational rehabilitational academy, Zaporizhzhya, Ukraine. Academic interests: problems of education and upbringing of children with special educational needs.

**Позднякова О. Л. Особливості психологічного супроводу виховання учнів освітньо-реабілітаційних закладів.** Стаття присвячена проблемі розробки сучасного контенту психологічного супроводу дітей з обмеженнями життєдіяльності в умовах виховної системи освітньо-реабілітаційних закладів. Проаналізовано проблему недостатнього забезпечення системно-синергетичної спрямованості виховного процесу, який має наскрізно проходити через педагогічну, психологічну, реабілітаційну допомогу дітям-інвалідам. Висвітлено теоретичні засади організації психологічного супроводу всіх напрямів, структур та компонентів інноваційної виховної системи в освітньо-реабілітаційних закладах. На основі аналізу психологічних і корекційно-педагогічних концепцій визначено необхідність розробки змісту психологічного супроводу не тільки як компоненту виховної системи, але і як способу корекції первинних та вторинних порушень дитини з обмеженнями життєдіяльності, забезпечення її успішної соціальної інтеграції. Охарактеризовано авторську концепцію психологічного супроводу виховання учнів з обмеженнями життєдіяльності в умовах освітньо-реабілітаційних закладів.

**Ключові слова:** психологічний супровід, виховна система, корекційне виховання, діти з обмеженнями життєдіяльності.

**Позднякова О. Л. Особенности психологического сопровождения воспитания учащихся образовательно-реабилитационных заведений.** Статья посвящена разработке современного контента психологического

сопровождения детей с ограничениями жизнедеятельности в условиях воспитательной системы образовательно-реабилитационных заведений. Проанализирована проблема недостаточной реализации системно-синергетической направленности воспитательного процесса, который обеспечивает психологическую, реабилитационную помощь детям-инвалидам. Раскрыты теоретические основы организации психологического сопровождения всех направлений, структур и компонентов инновационной воспитательной системы в образовательно-реабилитационных заведениях. На основе анализа психологических и коррекционно-педагогических концепций определена необходимость разработки содержания психологического сопровождения не только как компонента воспитательной системы, но и как способа коррекции первичных и вторичных нарушений ребенка с ограничениями жизнедеятельности, обеспечения его успешной социальной интеграции. Охарактеризована авторская концепция психологического сопровождения воспитания учащихся с ограничениями жизнедеятельности в условиях образовательно-реабилитационных заведений.

**Ключевые слова:** психологическое сопровождение, воспитательная система, коррекционное воспитание, дети с ограничениями жизнедеятельности.

**Pozdnyakova O. Features of psychological support for the upbringing of students of educational and rehabilitation institutions.** The article is devoted to the development of the modern context of the educational system of educational and rehabilitation institutions for children with disorders of psychophysical development. According to the author, the most vulnerable is that correctional pedagogical practice does not take into account the systemic-synergetic direction of the educational process, which must pass through pedagogical, psychological, rehabilitation helping to children with disabilities. Correctional education is the main position of assistance to such children, so article include theoretical justification for creation of a new educational correctional system.

The important trend in the development of the educational system in correctional pedagogy is the understanding of the importance of supporting the child and her parents by educators, psychologists and rehabilitation specialists for effective individual work with each child. The article outlines the theoretical principles of the formation of psychological support of all directions, structures and components of the innovative educational system in the institutions where children with special educational needs are educated and upbringing. The author draws attention to the fact that psychological support is provided by all participants of educational process in the school. In accordance with the essence of one of the components of the educational

system-psychological support, which consists of psycho diagnosis, psycho-consultancy and psycho-correction.

The author represents the relationship between the effectiveness of educational and correctional processes, and concludes that the concept of «educational system» acquires an innovative content in the definition of «correctional educational system». Analyzing the opinions of scientists, defectologists and psychologists, the author remains at the position of necessity to develop the content of psychological support not only as a component of the educational system, but as a way to improve (correction) of primary and secondary violations of each child, effective social integration into society. Systematic carrying out of psychological work, aimed at strengthening the role of other components of the new educational system: pedagogical, correctional and rehabilitation, is important and necessary for the positive dynamics of the personality development of children with different disease.

**Key words:** children with special educational needs, education, correctional upbringing, psychological support.

**Постановка проблеми.** Перспективи подальшої розбудови в Україні демократичного суспільства, в якому всі громадяни мають можливість реалізувати свої права та досягти максимальної самореалізації, суттєво залежать від задоволення потреб підростаючого покоління. Пріоритетне значення при цьому має підвищення якості освіти дітей та молоді, що є одним із актуальних завдань держави та суспільства. Особливо актуальним є забезпечення ефективного функціонування та інноваційного розвитку освітньо-реабілітаційних закладів, оскільки вони працюють з особливим контингентом учнів, які мають обмеження життєдіяльності і потребують спеціальної медико-психолого-педагогічної допомоги, спрямованої на задоволення їхніх особливих освітніх потреб, соціальну самореалізацію і розвиток життєвої компетентності.

Реалізація положень нового Закону України «Про освіту» від 05.09.2017, згідно з яким «метою повної загальної середньої освіти є всебічний розвиток, виховання і соціалізація особистості, яка здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, відповідальності, трудової діяльності та громадянської активності» (стаття 12), вимагає подолання певного розриву між роботою освітньо-реабілітаційних закладів і сучасним соціокультурним життям, яке стрімко розвивається в умовах викликів XXI століття: глобалізації, інформатизації, розвитку нових технологій, зростання динаміки суспільних процесів тощо. Випускники освітньо-реабілітаційних закладів мають вступати у

доросле життя з компетентнісним потенціалом, достатнім для успішного виконання своїх громадянських і професійних обов'язків, для повноправної участі в соціальній практиці. Забезпечити такі результати можуть лише ті освітньо-реабілітаційні заклади, в яких виховна діяльність організована на системних засадах і спрямована на розвиток у школярів життєвої компетентності в єдності усіх її складових. Виховна система закладу має бути осередком активної діяльності, самоврядування, колективної відповідальності і співтворчості всіх учнів. У цьому контексті наукового дослідження та практичного розв'язання вимагає проблема інноваційного розвитку системи виховної діяльності освітньо-реабілітаційних закладів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Виховна діяльність освітньо-реабілітаційних закладів для осіб з обмеженнями життєдіяльності має вдосконалюватися за рахунок інтеграції сучасних досягнень різних наук: педагогіки, психології, реабілітології, філософії та соціології. Особливої уваги заслуговують проблеми системного реформування виховного процесу на засадах компетентнісного, діяльнісного й особистісно-зорієнтованого підходів, відповідно до положень філософії дитиноцентризму та педагогіки життєтворчості особистості, розвитку життєвої компетентності школярів у процесі їх соціальної практики, становлення особистості як суб'єкта колективної життєтворчості в умовах шкільного самоврядування та ін. Цим проблемам присвячені дослідження вітчизняних і зарубіжних вчених: І. Беха, І. Єрмакова, В. Караковського, В. Кременя, Т. Лісовської, В. Нечипоренко, В. Оржеховської, Д. Пузікова, Н. Селіванової, Л. Сохань та ін. Специфіка виховного процесу в освітньо-реабілітаційних закладах розкрита в роботах В. Бондаря, А. Висоцької, В. Нечипоренко, А. Шевцова та ін. У розробку теоретико-методичних засад корекційного виховання дітей з обмеженнями життєдіяльності значний внесок зробили В. Бондар, І. Вдовиченко, С. Гайдукевич, В. Засенко, С. Конопляста, О. Нагорна, В. Синьов, С. Федоренко, А. Шевцов, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін.

Серед пріоритетних завдань діяльності освітньо-реабілітаційних закладів недостатньо вирішеною залишається організація психологічного супроводу виховного процесу, яка має інтегрувати сучасні досягнення психолого-педагогічних наук, зокрема, щодо синергетичного поєднання таких компонентів, як психодіагностика, психологічне консультування, психокорекція, психологічна підтримка і моніторинг ефективності психологічного супроводу. Враховуючи це, актуальним є аналіз специфіки психологічного супроводу виховання учнів в умовах сучасних освітньо-реабілітаційних закладів.

**Мета статті** – визначити і проаналізувати особливості психологічного супроводу виховання учнів освітньо-реабілітаційних закладів.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Питання про сутність, функціональне значення і організаційну специфіку психологічного супроводу у системі освітньо-реабілітаційної практики досить широко обговорюються в сучасному корекційно-педагогічному дискурсі. Етимологічно поняття «супровід» близьке до таких понять, як «сприяння», «спільне пересування», «допомога одній людині іншій в подоланні труднощів». У загальному ж значенні «супровід» – це зустріч двох людей і спільне проходження загального відрізка шляху [13-15]. У спеціальній та практичній психології термін «супровід» почали використовувати майже від початку функціонування психологічної служби в системі освіти. Нині психологічний супровід розглядається як базовий компонент виховної системи [16].

О. Казакова [4] виділяє декілька джерел створення системи супроводу: досвід комплексної допомоги і підтримки дітей у системі спеціальної освіти; досвід функціонування спеціалізованих служб, що забезпечують різноспрямовану психолого-педагогічну, медико-соціальну підтримку дітей і їхніх батьків (консультативні служби, корекційні центри, діагностичні центри, служби «Довіри», кризові служби тощо); робота психолого-медико-педагогічних консультацій і комісій для дітей з проблемами розвитку (ПМПК); розробка координаційних, науково-методичних і експертних рад, що забезпечують розвиток освітніх установ; дослідження, що проводяться в рамках діяльності наукових центрів у вищих навчальних закладах; реалізація міжнародних програм із створення системи супроводу розвитку тих, хто навчається. Під супроводом автор розуміє метод вирішення проблем розвитку дитини завдяки заохоченню її самостійної активності, допомогу суб'єкту у прийнятті оптимального рішення у складних обставинах життєвого вибору – проблемних ситуаціях, при вирішенні яких суб'єкт визначає для себе стратегічний шлях прогресивного чи регресивного розвитку.

Схожого погляду дотримується М. Бітянова [2], яка аналізує специфіку супроводу у школі, розглядаючи його як систему професійної діяльності психолога, спрямовану на створення соціально-психологічних умов для успішного навчання дитини в ситуації шкільної взаємодії, як активний і цілеспрямований вплив на соціальні умови, в яких живе учень, а також як метод і певну ідеологію роботи шкільного психолога. Автор вважає, що супровід дитини її життєвим шляхом – це рух разом із нею, поруч із нею, іноді – трохи попереду, якщо треба показати їй можливі шляхи розвитку. Вибір власної траєкторії життєвого шляху – право кожної особистості в умовах шкільного середовища, яке пропонує учню різноманітні можливості особистісного становлення.

Розглядаючи особливості психологічного супроводу, М. Бітянова [2] виокремлює такі його напрями: діагностична робота,

психокорекційна і розвивальна робота, консультування і просвіта, соціально-диспетчерська діяльність. Схожі напрями психологічного супроводу дітей виділяє Ю. Поліщук, а саме: психологічна діагностика; психологічна корекція і навчальна робота; консультативна робота; психологічна профілактика; просвіта дітей, педагогів, батьків з питань психології, формування потреби у психологічних знаннях та використання їх у власному житті для саморозвитку і створення сприятливих умов для розвитку особистості [6, с. 112-113].

Л. Гречко [3], аналізуючи психологічний супровід дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах інтегрованого навчання, пропонує модель психологічного супроводу, що містить такі компоненти:

- диференційна діагностика фахівців психолого-медико-педагогічної комісії, яка передбачає постановку психологічного діагнозу;
- діагностика індивідуальних психологічних особливостей;
- психокорекційна робота, яка є реалізацією частини комплексної програми соціально-психологічного супроводу, розробленої на підставі рекомендацій ПМПК.

А. Шевцов [11] у психологічному супроводі виділяє такі складники: психічну діагностику, психологічне консультування, психологічний тренінг, психокорекцію та психотерапію.

На думку В. Синьова [7], особливе значення для надання освітніх послуг в спеціальних та інклюзивних закладах освіти дітям з особливими освітніми потребами має визначення особливостей психофізичного розвитку учнів, прогнозу можливостей їх соціальної реабілітації, пристосування освітнього матеріалу, способів навчального та виховного впливу до специфіки інтелектуального функціонування учнів. Саме це надає можливість суттєво оптимізувати результати розвитку та соціалізації особистості, утворює спеціальну систему освітніх завдань і дій, надає педагогічному процесу корекційної спрямованості. Вчений вважає, що корекційна педагогіка, місією якої є оптимізація процесів соціалізації і розвитку особистості при їх суттєвих утрудненнях, включає у сферу своєї компетенції і ту галузь педагогічної практики і теорії, яка має назву реабілітаційної педагогіки. Саме вона є теоретико-методологічною основою процесу надання освіти та професійного навчання дітей-інвалідів у загальноосвітніх, професійно-технічних і вищих навчальних закладах, спеціальних і санаторних загальноосвітніх школах-інтернатах, центрах медичної, професійної та соціальної реабілітації осіб з обмеженими фізичними можливостями.

Л. Акатов [1] зауважує, що система цілеспрямованого психологічного впливу має здійснюватися у двох напрямках:

- 1) розвивальна діяльність – створення соціально-психологічних умов для розвитку особистості;

2) корекційна діяльність – вирішення в процесі розвитку дитини конкретних проблем, пов'язаних із виправленням вад розвитку психіки і властивостей особистості, неадекватних форм поведінки і самопочуття.

С. Миронова [5] визначає психолого-педагогічний супровід як професійну взаємопов'язану діяльність команди психологів, корекційних педагогів, вчителів із залученням батьків дитини в умовах спеціального, інклюзивного чи реабілітаційного закладу, спрямовану на комфортне перебування дитини у закладі, її навчання, розвиток і соціалізацію. Рання корекційно-педагогічна допомога – комплекс діагностичних, корекційно-розвиткових та організаційно-методичних заходів, спрямованих на створення оптимальних умов психічного та соціального розвитку дитини раннього віку з особливостями психофізичного розвитку, стимуляцію її потенційних можливостей у процесі спеціально організованої взаємодії дитини з родиною та навколишнім світом.

На думку В. Соколова [9], основна мета психологічного супроводу – створити такі умови, які сприяли б оптимальному розвитку особистості дитини в межах її можливостей, у нашому випадку – в умовах виховної системи освітньо-реабілітаційного закладу. Іншими словами, метою психологічного супроводу дітей з обмеженнями життєдіяльності є досягнення функціональної норми. У спеціальній психології під функціональною нормою розуміють неповторність шляху розвитку кожної людини, таке поєднання взаємовідносин особистості і соціуму, за якого особистість без тривалих зовнішніх і внутрішніх конфліктів продуктивно виконує свою провідну діяльність, задовольняє свої основні потреби і при цьому у повній мірі відповідає тим вимогам, які ставить перед нею соціум. Це своєрідний гармонійний баланс між можливостями, бажаннями і вміннями – з одного боку, і вимогами зі сторони соціуму – з іншого.

О. Хохліна вважає, що для спеціальної освіти особливо важливим є те, що в основу навчання та виховання покладається корекція порушень розвитку дитини. Корекція розглядається як основа, стрижень усієї навчально-виховної роботи в спеціальному освітньому закладі (школі, дитсадку, центрі тощо). Доведено, що без цілеспрямованого подолання чи послаблення недоліків розвитку, тобто організації корекційної роботи, знижується ефективність навчання та виховання дітей, а саме: ускладнюється процес оволодіння необхідними знаннями, вміннями, навичками, діяльності та спілкування особистості. Мета корекційного впливу, як і навчання, досягається за рахунок поєднання усіх складових педагогічного процесу – організації, змісту і методики [10, с. 152-153].

Д. Шульженко зауважує, що психологічний супровід дітей із психофізичними порушеннями в соціальному житті становить спеціальну організаційну структуру, що ґрунтується на корекційних засадах послідовності та системності і передбачає: психопрогностику



(психодіагностика, консультування, психокорекція) та психологічну підтримку родин (зниження емоційного дискомфорту, підтримка впевненості батьків) у розкритті потенційних можливостей дитини, формуванні в них адекватного ставлення до її проблем [12].

Як зазначає Є. Синьова, інтенсивність розвитку особистості при певних особливостях психофізичного розвитку залежить від педагогічних умов, що враховують специфіку психічної діяльності конкретної аномальної дитини та оптимізують корекційно-компенсаторні процеси, забезпечуючи профілактику негативних вторинних новоутворень [8].

Отже, сучасними науковцями проаналізовано специфіку і визначено складові психологічного супроводу в умовах навчального закладу, розкрито корекційно-педагогічні засади психологічного супроводу дітей з обмеженнями життєдіяльності, запропоновано його організаційну структуру. З урахуванням цих теоретичних передумов нами розроблено концепцію психологічного супроводу виховання учнів з обмеженнями життєдіяльності в умовах освітньо-реабілітаційних закладів, в якій визначено його сутнісні ознаки, завдання, функціональні домінанти, принципи і структурні компоненти, які доцільно розглянути докладніше.

На відміну від психологічного супроводу здорових дітей, його здійснення в системі корекційно-реабілітаційної практики має свою специфіку, репрезентовану в таких сутнісних ознаках:

- вивчення індивідуальних особливостей дітей, їх можливостей і потреб, рівня сформованості у них пізнавальних процесів і дій;
- виявлення факторів, які зумовлюють труднощі в пізнавальній діяльності, спілкуванні та соціальній адаптації;
- здійснення корекційної та соціально-перетворювальної роботи з дітьми з урахуванням їхніх особливостей та потреб віку з метою розвитку потенційних можливостей та відповідного формування особистості (розвиток слухового, зорового сприймання, мовлення; корекція пізнавальної діяльності; формування навичок просторового та соціально-побутового орієнтування, предметно-практичної діяльності з метою адаптації до соціуму; формування компенсаційних способів діяльності; розвиток комунікативної діяльності і творчості);
- розвиток позитивної мотивації до навчання;
- формування навичок працездатності, цілеспрямованості, вміння зосереджувати увагу;
- створення сприятливих умов для взаємодії дитини із соціальним середовищем з метою попередження виникнення або усунення вже існуючих дестабілізуючих факторів та формування резистентності до ситуацій дезадаптації;
- відстеження соціально-психологічного клімату в колективі та статусу дитини в групі, класі;
- сприяння соціальній інтеграції дитини, її залучення до позакласної та позашкільної діяльності;

- розробка та реалізація індивідуальних соціально-психологічних програм розвитку дитини з обмеженнями життєдіяльності;

- здійснення просвітницької роботи з усіма учасниками навчально-виховного процесу щодо формування психологічної готовності до взаємодії з дитиною, яка має обмеження життєдіяльності;

- формування толерантного ставлення учасників навчально-виховного процесу до дітей з обмеженнями життєдіяльності.

Відповідно до розробленої концепції, основними завданнями психологічного супроводу виховання учнів з обмеженнями життєдіяльності в умовах освітньо-реабілітаційних закладів є:

- здійснення ранньої психологічної діагностики та визначення на її основі можливих варіантів корекційно-розвиткової роботи з дитиною;

- психологічне консультування та підтримка батьків і педагогів у процесі психологічного супроводу;

- налагодження співпраці між дитиною, батьками, педагогами та фахівцями, формування готовності до співпраці, спільного пошуку шляхів вирішення проблем;

- систематичний моніторинг ефективності психологічного супроводу через урахування окремих показників розвитку дитини з обмеженнями життєдіяльності та оцінку батьками результативності наданої корекційної допомоги;

- оцінка ефективності психологічного супроводу в рамках виховної системи.

До функціональних домінант психологічного супроводу виховання учнів з обмеженнями життєдіяльності віднесено необхідність:

- максимально ретельних зусиль спеціалістів на етапі діагностики (диференціювання проблем дитини, безпосередньо пов'язаних із захворюванням чи порушенням розвитку);

- додаткових зусиль щодо забезпечення адаптації дітей у незвичних умовах;

- залучення медичної працівників (психоневрологів, психотерапевтів та ін.), в тому числі висококваліфікованих спеціалістів в рамках проведення спеціальних діагностичних досліджень;

- чіткої взаємодії всіх фахівців навчального закладу на всіх етапах психологічного супроводу;

- синергетичного поєднання та взаємодоповнення освітньої, корекційної і реабілітаційної діяльності;

- відпрацьованої динамічної системи гнучкого переводу з одного варіанту психологічного супроводу на інший, залежно від динаміки розвитку та можливостей дитини;

- залучення батьків до діяльності освітньо-реабілітаційного закладу як учасників виховного процесу.

Основними принципами психологічного супроводу виховання учнів з обмеженнями життєдіяльності визначено:

- принцип індивідуального підходу у здійсненні супроводу кожної дитини;
- принцип неперервності психологічного супроводу;
- принцип комплексності (мультидисциплінарності) психологічного супроводу, що полягає в залученні різних фахівців, найближчого оточення та використанні різних методів психологічної допомоги;
- принцип практичної доцільності (визначає відповідність дій поставленій меті, правильність застосування обраних методів);
- принцип обізнаної згоди (психолог має повідомити, яку допомогу він надає, якими методами користується, щоб запобігти будь-якій примусовості);
- принцип варіативності (передбачає володіння психологом різноманітними теоретичними підходами і технологіями у своїй діяльності, їх використання відповідно до індивідуальних особливостей учнів);
- принцип розвитку особистості (цілеспрямований, ефективно організований психологічний супровід обов'язково зумовить позитивну динаміку і розвиток дитини);
- принцип пошуку внутрішніх ресурсів та орієнтації на зону найближчого розвитку дитини.

В структурі психологічного супроводу виховного процесу освітньо-реабілітаційного закладу ми виділяємо наступні компоненти: психодіагностику, психологічне консультування, психологічну корекцією, психологічну підтримку, моніторинг ефективності психологічного супроводу.

Під психодіагностикою мається на увазі робота психолога з виявлення різноманітних якостей, психічних і психофізіологічних особливостей, рис особистості. У системі психологічного супроводу дитини з обмеженнями життєдіяльності психодіагностика є одним із найважливіших етапів, від якого значною мірою залежить подальший хід психологічного супроводу.

Психологічне консультування є одним зі способів психологічної допомоги, що має рекомендаційну спрямованість і здійснюється впродовж усього процесу психологічного супроводу.

Під психологічною корекцією розуміють систему психолого-педагогічних заходів у поєднанні з медичною допомогою, спрямованих на подолання чи послаблення, виправлення, компенсацію недоліків, відхилень у психічному і фізичному розвитку дитини. Психологічна корекція – один із основних компонентів психологічного супроводу, що передбачає безпосередню взаємодію з дитиною та прямий вплив на її розвиток.

Психологічна підтримка в системі психологічного супроводу спрямована здебільшого на допомогу батькам та заснована на вірі у природну здатність особистості долати життєві перешкоди за підтримки тих осіб, кого вона вважає значущими для себе.

Моніторинг ефективності психологічного супроводу передбачає відстеження динаміки психічного розвитку дитини та здійснюється через проведення повторної психологічної діагностики, а також анкетування батьків і фахівців з питань наявного прогресу та утруднень психосоціального розвитку дитини.

Організація психологічного супроводу виховання учнів з обмеженнями життєдіяльності відповідно до розглянутої концепції сприятиме проведенню цієї роботи на рівні сучасних наукових вимог, що є необхідною умовою її системності, комплексності та ефективності.

**Висновки.** На основі вищезазначеного можна стверджувати, що психологічний супровід є важливим і невід'ємним аспектом виховного процесу, реалізація якого сприяє освітньо-культурному розвитку країни; гуманізації відносин між усіма учасниками виховного процесу; інноваційній освітній діяльності педагогів, пов'язаній з упровадженням соціально-орієнтовних технологій навчання та виховання; розробці проектних педагогічних технологій та їх впровадженню у навчально-виховний процес освітньо-реабілітаційних закладів; побудові гармонійних відносин між дітьми, педагогами, батьками в освітній ситуації розвитку; розробці та апробації діагностичних методик.

Психологічний супровід дозволяє здійснити переорієнтацію освітнього процесу з вирішення окремих педагогічних завдань на розв'язання комплексних психолого-педагогічних проблем; забезпечення розвитку кожного учня з особливими освітніми потребами на основі дослідження його потенційних можливостей до навчання; відстеження динаміки особистих досягнень у засвоєнні знань та умінь; прогнозування майбутніх навчальних досягнень.

З урахуванням теоретичних праць сучасних науковців нами розроблено концепцію психологічного супроводу виховання учнів з обмеженнями життєдіяльності в умовах освітньо-реабілітаційних закладів, в якій визначено його сутнісні ознаки, завдання, функціональні домінанти, принципи і структурні компоненти.

### Бібліографія

1. **Акатов Л. И.** Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья / Л. И. Акатов. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 368 с.
2. **Битянова М. Р.** Организация психологической работы в школе / М. Р. Битянова. – М. : Генезис, 2002. – 298 с.
3. **Гречко Л. М.** Психологічний супровід дітей молодшого шкільного віку з вадами психофізичного розвитку в умовах інтегрованого навчання : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.08 / Л. М. Гречко; Ін-т спец. педагогіки

- АПН України. – К., 2008. – 20 с. 4. **Казакова Е. И.** Система комплексного сопровождения ребенка: от концепции к практике / Е. И. Казакова // Психолого-педагогическое медико-социальное сопровождение развитие ребенка. – СПб., 1998. – 126 с. 5. **Миронова С. П.** Методика корекційної роботи при порушеннях пізнавальної діяльності: підручник / С. П. Миронова. – Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2014. – 260 с. 6. **Поліщук Ю.** Поняття психологічного супроводу: змістовий аспект / Ю. Поліщук // Освіта і управління : наук.-практ. журн. – 2011. – № 4. – С. 111–115. 7. **Синьов В. М.** Особистісно орієнтована освіта майбутніх фахівців у галузях суб'єкт-суб'єктної діяльності / В. М. Синьов // Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії. – К. : «МП Леся», 2010. – С. 745-778.
8. **Синьова Є. П.** Особливості розвитку і виховання особистості при глибоких порушеннях зору : моногр. / Є. П. Синьова. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – 442 с. 9. **Соколов В. В.** Сучасні тенденції психологічного супроводу діяльності реабілітаційних закладів освіти в країнах Західної Європи : автореф. дис. ... канд. психол. наук / В. В. Соколов; Ін-т спец. педагогіки АПН України. – К., 2009. – 20 с.
10. **Хохліна О. П.** Основні категорії спеціальної психології / О. П. Хохліна // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова : зб. наук. пр. / за ред. В. М. Синьова. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2006. – Вип. 6. – Сер. № 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – С. 151–158. 11. **Шевцов А. Г.** Методичні основи організації соціальної реабілітації дітей з вадами здоров'я : моногр. / А. Г. Шевцов. – К. : Ін-т соц. політики, 2004. – 240 с. 12. **Шульженко Д. І.** Основи психологічної корекції аутичних порушень у дітей / Д. І. Шульженко. – К., 2009. – 386 с. 13. **Andrews J.** The inclusiv Classroom Educational Exceptional Children / J. Andrews, J. Lupart; The University of Calgary : Nelson. Thomson Learning. – 2004. – 561 p. 14. **Banathy Bela H.** Designing Educationas a Social System / Bela H. Banathy / Educational technology. – 1998. – November-December. – P. 51-55. 15. **Building Capacity of Teachers** / Technology Integration for Improved Teaching and Learning: Final Report / UNESCO – Bangkok : UNESCO Dangkok, 2004. – 72 p.
16. **Leicester M.** DisabilityVoice : educational experimence and disability / M. Leicester, T. Lovell // Disability&Society, 1996. – Vol. 12. – № 1. – P. 111-118.

### References

1. **Akatov L. I.** Social'naja rehabilitacija detej s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja / L. I. Akatov. – М. : VLADOS, 2003. – 368 s.
2. **Bitjanova M. R.** Organizacija psihologicheskoy raboty v shkole / M. R. Bitjanova. – М. : Genezis, 2002. – 298 s.
3. **Hrechko L. M.** Psykholohichniy suprovid ditei molodshoho shkilnoho viku z vadamy psykhofizychnoho rozvytku v umovakh intehrovanoho navchannia : avtoref. dys. ... kand. psykhol. nauk : 19.00.08 / L. M. Hrechko; Ін-т спets. pedahohiky

- APN Ukrainy. – K., 2008. – 20 s. 4. **Kazakova E. I.** Sistema kompleksnogo soprovozhdenija rebenka: ot koncepcii k praktike / E. I. Kazakova // Psihologo-pedagogicheskoe mediko-social'noe soprovozhdenie razvitie rebenka. – SPb., 1998. – 126 s. 5. **Myronova S.P.** Metodyka korektsiinoi roboty pry porushenniakh piznavalnoi diialnosti : pidruchnyk / S. P. Myronova. – Kamianets-Podilskyi natsionalnyi universytet imeni Ivana Ohienka, 2014. – 260 s. 6. **Polishchuk Yu.** Poniattia psykholohichnoho suprovodu: zmistovyi aspekt / Yu. Polishchuk // Osvita i upravlinnia : nauk.-prakt. zhurn. – 2011. – № 4. – S. 111–115. 7. **Synov V. M.** Osobystisno oriientovana osvita maibutnikh fakhivtsiv u haluziakh subiekt-subiektnoi diialnosti / V. M. Synov // Psykholoho-pedahohichni problemy defektolohii ta penitentsiarii. – K. : «MP Lesia», 2010. – S. 745-778. 8. **Synova Ye. P.** Osoblyvosti rozvytku i vykhovannia osobystosti pry hlybokykh porushenniakh zoru : monohr. / Ye. P. Synova. – K. : Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova, 2012. – 442 s. 9. **Sokolov V. V.** Suchasni tendentsii psykholohichnoho suprovodu diialnosti reabilitatsiinykh zakladiv osvity v krainakh Zakhidnoi Yevropy : avtoref. dys. ... kand. psykol. nauk / V. V. Sokolov; In-t spets. pedahohiky APN Ukrainy. – K., 2009. – 20 c. 10. **Khokhlina O. P.** Osnovni katehorii spetsialnoi psykholohii / O. P. Khokhlina // Naukovyi chasopys NPU im. M. P. Drahomanova : zb. nauk. pr. / za red. V. M. Synova. – K. : NPU im. M. P. Drahomanova, 2006. – Vyp. 6. – Ser. № 19. Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia. – S. 151-158. 11. **Shevtsov A. H.** Metodychni osnovy orhanizatsii sotsialnoi reabilitatsii ditei z vadamy zdorovia : monohr. / A. H. Shevtsov. – K. : In-t sots. polityky, 2004. – 240 s. 12. **Shulzhenko D. I.** Osnovy psykholohichnoi korektsii autychnykh porushen u ditei / D. I. Shulzhenko. – K., 2009. – 386 s. 13. **Andrews J.** The inclusiv Classroom Educational Exceptional Children / J. Andrews, J. Lupart; The University of Calgary : Nelson. Thomson Learning. – 2004. – 561 p. 14. **Banathy Bela H.** Designing Educationas a Social System / Bela H. Banathy / Educational technology. – 1998. – November-December. – P. 51-55. 15. **Building Capacity of Teachers / Technology Integration for Improved Teaching and Learning: Final Report / UNESCO – Bangkok : UNESCO Dangkok, 2004. – 72 p.** 16. **Leicester M.** Disability Voice : educational experimence and disability / M. Leicester, T. Lovell // Disability&Society, 1996. – Vol. 12. – № 1. – P. 111-118.

Авторський внесок: Позднякова О. Л. – 100%.

Received 18.09.2017  
Reviewed 05.10.2017  
Accepted 30.11.2017

УДК 376.091.33:78]:616.896-053.2

**Р.А.Призванська**  
roxoljanka@ukr.net

## **ДО ПРОБЛЕМИ ЗАСТОСУВАННЯ МУЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ В СИСТЕМІ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ДОШКІЛЬНИКАМИ, ЯКІ МАЮТЬ РОЗЛАДИ СПЕКТРУ АУТИЗМУ**

**Відомості про автора:** Призванська Роксоляна Антонівна, асистент кафедри корекційної педагогіки та інклюзії Львівського національного університету імені Івана Франка, Львів, Україна. У колі наукових інтересів: проблема корекції аутистичних порушень у дітей, зокрема дошкільників, засобами музичної терапії та дослідження психологічних чинників такого впливу.

**Contact:** Pryzvanska Roksolyana, assistant of the department of pedagogy and inclusion of the Ivan Franko National University of Lviv, Ukraine. Academic interests: the problem of correction of autistic disorders in children, in particular preschoolers by using musical therapy and researching psychological factors of such influence.

**Призванська Р.А. До проблеми застосування музичної терапії в системі корекційної роботи з дошкільниками, які мають розлади спектру аутизму.** У статті представлено проблему навчально-корекційної роботи з аутичними дітьми дошкільного віку. 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 порушеннями спектру аутизму в сучасному українському суспільстві. Проаналізовано механізми впливу мистецтва на дитину з особливими освітніми потребами в процесі корекційного навчання та виховання і визначає основні чинники впливу музики на дітей з аутизмом та обґрунтовується доцільність використання музикотерапії у роботі з такими дітьми. Наголошується на релаксаційній та регулюючій функції, які чинить музика на емоційно-особистісну сферу дитини з аутизмом. Особливу увагу приділено методам, формам, прийомам і корекційним засобам роботи з аутичними дітьми, зважаючи на унікальність їхньої психічної організації. Наголошено на необхідності індивідуального підходу до навчально-корекційної взаємодії з дітьми, що мають порушення спектру аутизму.

**Ключові слова:** аутизм, аутичні діти, порушення психофізичного розвитку, музична терапія, корекційна робота, комунікація, соціальна взаємодія.

**Призванська Р.А. К проблеме применения музыкальной терапии в системе коррекционной работы с дошкольниками, имеющими расстройства спектра аутизма.** Статья поднимает проблему учебно-коррекционной работы с детьми дошкольного возраста, имеющими расстройства аутистического спектра.

Подчеркнуто актуальность этой темы в связи с тенденцией к увеличению рождаемости детей, имеющих нарушения психофизического развития и сложность создания благоприятных педагогических условий обучения, воспитания и коррекции детей с расстройствами спектра аутизма в современном украинском обществе. Автор анализирует механизмы влияния искусства на ребенка с особыми образовательными потребностями в процессе коррекционного обучения и воспитания и определяет основные факторы влияния музыки на детей с аутизмом, а также обосновывается целесообразность использования музыкотерапии в работе с такими детьми. Отмечается релаксационное и регулирующее воздействие музыки на эмоционально-личностную сферу ребенка с аутизмом. Особое внимание автор уделяет методам, формам, приемам и средствам работы с аутичными детьми, учитывая уникальность их психической организации. Отмечена необходимость индивидуального подхода к учебно-коррекционному взаимодействию с детьми, имеющими расстройства спектра аутизма.

**Ключевые слова:** аутизм, аутические дети, нарушения психофизического развития, музыкальная терапия, коррекционная работа, коммуникация, социальное взаимодействие.

**Pryzvanska Roksolyana. To the problem of using musical therapy in a system of correction work with preschoolers who have autism spectrum disorders.** The article raises the problem of corrective education work with children with autism in conditions of inclusion. The urgency of this topic is emphasized on the tendency of children's birth rate increasement who have violations of psychophysical development and the complexity of creating favorable pedagogical conditions of education, upbringing and children's correction with autism spectrum disorders in modern Ukrainian society. The problem of training and children's adaptation with autism is especially important at the present stage of special educational development in Ukraine. The development of effective theoretical and methodological approaches on the formation of social and communicative personal sphere of children with autism spectrum disorders is remained one of the priority tasks of special psychology. The author analyzes the mechanisms of art influence on a child with special educational needs in the process of correctional education and upbringing.

Influence of music on children with autism and usage of music therapy in working with such category of children is clearly defined in the article. Due



to the means of art musical therapeutic approach on the rehabilitation and educational work allows to form a child's personality and promote its social adaptation. Though only the activation of creative activity provides violation correction of the child's mental development, deviations in the cognitive, emotional-volitional and personal spheres and creates conditions for socialization. The author concentrates special attention on the methods, forms, techniques and means of working with autistic children, including the uniqueness of their mental organization. The necessity of an individual approach on the educational-corrective interaction with this category of children and the expediency of an individual form of work is emphasized.

**Key words:** autism, violations of psychophysical development, music therapy, correctional work, pedagogical conditions.

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі проблема роботи з дітьми з особливими освітніми потребами набула особливої актуальності, оскільки за останнє півсторіччя в світі значно зросла їх кількість. На сьогодні в Україні не існує статистики, яка б відображала реальну епідеміологію осіб, що мають порушення спектру аутизму. Водночас, за інформацією МОЗ, в Україні кількість дітей з розладами аутистичного спектру постійно зростає. Якщо у 2005 році їх було лише 662, то у 2010-му – 1838, а до початку 2016-го – 5092. Експерти стверджують, що насправді їх набагато більше. У всьому світі кількість аутичних людей збільшується на 13% у рік і на сьогодні становить у середньому 1-2% дитячого населення. Таким чином, виходячи з 7,6 млн неповнолітніх в Україні, об'єктивно ним страждають мінімум 76 тис. дітей. Як наслідок, проблема навчально-корекційної роботи з цією категорією дітей з психолого-педагогічної переростає в соціальну.

Складність процесу соціальної та освітньої інтеграції осіб з порушеннями спектру аутизму в сучасне суспільство та проблема їх соціалізації обумовлюють доцільність використання в практиці спеціальних та інклюзивних дошкільних навчальних закладів музикотерапії як важливого психофізичного напрямку, спрямованого на реалізацію інтелектуального та творчого потенціалу в доступних для них сферах. Музична терапія є одним із факторів підвищення соціальної активності, комунікативних здібностей особистості, її адекватної соціалізації в суспільстві. До того ж це засіб корекції функціональних рухових, психогенних або соціальних відхилень, тому що за допомогою своїх специфічних форм і методів музика впливає на осіб із соціальними, психічними та соматичними відхиленнями. Музикотерапія – це джерело активізуючої творчості та соціальної стимуляції, яке має корекційний ефект, спрямований на гуманізацію емоційної й вольової сфери особистості. Вплив музики відбувається незалежно від віку, освіти, професії, соціальної чи національної належності людини.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Важливу роль музикотерапії зазначено в низці досліджень світових та вітчизняних вчених, серед яких були психологи, лікарі, музиканти, педагоги: Б.Айзенберг, Б. Асаф'єв, Л.Ватуріна, В. Бехтерев, А.Борисов, О.Боровик, Л.Брусилівський, Т.Вохмяніна, О. Гаврілушкіна, Г. Грибанова, І. Грошенков, С.Гроф, О. Декролі, Ж. Демор, К.Дічвайльд, Г. Добровольська, І.Догель, В.Зав'ялова, Б.Карвасарський, Д.Кемпбелл, 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.Рибакова, Д.Соколова, І.Тарханов, М.Чистякова, К.Швабе, Г.Шипулін, С.Шушарджан та інші.

Особливо значущу роль відіграє музика для корекції душевного стану людини із особливими потребами. Аналіз теоретичних джерел підтверджує винятковість музичної корекції (корекція – поліпшення психічного стану людини – В.М. Синьов) як моделі подолання тривоги, фобій, страхів, панічних атак, гніву, негативізму, агресії, індиферентності (байдужості) до оточуючого середовища, зокрема людей. Музика стимулює бажання людини жити, значно поліпшує настрій, заспокоює і активізує.

**Мета статті** полягає у висвітленні впливу засобів музичної терапії на дітей дошкільного віку, які мають порушення спектру аутизму.

**Виклад основного матеріалу.** Як наголошував видатний невропатолог і психіатр В.Бехтерев, сприймання музики не потребує попередньої підготовки і є доступним для всіх.

Рецептивна методика як пасивна форма музикотерапії включає в себе два слухові процеси: слухання і сприйняття звуків. Ці процеси часто впливають на рівні підсвідомості і мають таку силу впливу, якій дитина не в змозі перешкодити, навіть якщо здається, що вона нічого не сприймає. Слухання – це слуховий досвід, який працює при низькому порозі сприймання і є настільки могутнім стимулом, що призводить до змін, часом значних. Основою нейрофізіологічних механізмів такого впливу є реакція людського організму на вплив музичного ритму. Витоки ритмічного почуття часто пов'язують з різними фізіологічними процесами, такими як дихання, пульс, або з рухом людини – ходьба, біг, з ритмом трудових процесів. Ці ритми, перетворені в різноманітних жанрах і музичних творах, в свою чергу впливають на емоційну сферу людей, викликають схвильований чи заспокоєний стан та прискорюють або сповільнюють ритм дихання і пульс. Генетично всі ритми життєвих процесів обумовлюються ззовні: сон і стан бадьорості пов'язані зі зміною дня і ночі, багаторазові побутові та робочі операції виробляють індивідуальний ритм роботи м'язів. Енцефалографічні дослідження показали, що живий організм легко налаштовується на ритм, заданий ззовні: до рівномірно поданих сигналів і до чітко організованих ритмічних рухів. Відомо, що робота мозку відбувається в певних ритмічних діапазонах активності. Найбільш чітко вираженими є дельта-

ритм (від 0,5 до 3 к/с), тета-ритм (від 4 до 7 к/с), альфа-ритм (від 8 до 13 к/с) і бета-ритм (від 14 до 35 к/с). У біохімічних, фізіологічних та нейрофізіологічних коливальних процесах можна знайти пояснення резонансу на чітко організовану танцювальну та маршову музику, який легко виникає в мимовільних м'язових рухах. [2, ст.61]. Так, Альфред Томатіс, лікар-отоларинголог, член французької Академії медичних наук, досліджуючи особливості роботи мозку людини, з'ясував: прослуховування високочастотних звуків – 5000-8000 Гц – активізує мозкову діяльність, покращує пам'ять, стимулює процеси мислення. Ці вібрації ніби живлять наш мозок, а разом з ним і все тіло. Аналізуючи музику різних композиторів, Альфред Томатіс дійшов висновку, що твори Вольфганга Амадея Моцарта містять найбільшу кількість потрібних частот. Він також виявив, що саме їх переважно чує дитина у період внутрішньоутробного розвитку. Змоделювавши подібний фон, він давав слухати записи дітям з різними вадами розвитку і різного віку, – і їхнє самопочуття покращувалося. Справа в тому, що високочастотні коливання пробуджують відчуття архаїчного зв'язку з матір'ю, дають людині відчуття захищеності, цілісності і благополуччя [2,ст.87-89]. Дослідження та клінічний досвід А.Томатіса дозволили йому зробити висновок, що вухо є одним з найважливіших органів, що формують свідомість людини. До нього більшість людей, включаючи вчених, які вивчали вухо, вважали, що у цього органу одна функція – чути. Вони не брали до уваги, що слухання – всього лише аспект набагато більшого, динамічного процесу, в якому задіяна кожна клітинка тіла. Всяка музична діяльність контролюється в основному слуховим сприйманням, а в її основі лежить здатність звуку проходити всередину, асоціюватися з певними подіями і залишатися в пам'яті. Звуки можуть бути пронизані емоціями та відкладатися на свідомому чи підсвідомому рівні. Здатність до запам'ятовування звуків і їхньої послідовності є абсолютною необхідністю для засвоєння вербального чи невербального мовлення або музичної мови, хоча ці два процеси відбуваються в двох різних частинах мозку. Вербальне мовлення потребує розуміння, кодування і декодування символів, що мають загальноприйняте значення. Музика, в свою чергу, є універсальним засобом комунікації, її, зазвичай, трактують як індивідуальний досвід, незважаючи на те, що на музику впливають особливості культури. Музична терапія широко використовує зв'язок мови і мелодії – нам відомо, що музика або звук здатні викликати вербальну реакцію або окрему вокалізацію, яка може стати початком мовленнєвого висловлювання. Це виявляє прагнення до комунікації.

В одних випадках музика виконує головну роль, в інших – другорядну. Але сприйняття звуку – це основа для налагодження музичних взаємин між таємничим світом дитини і дійсністю, в якій дитина перебуває. Діти з аутизмом можуть відкидати будь-який досвід, якщо їх тривожить навколишня обстановка. Заняття в порожній кімнаті, підкреслено терапевтичного вигляду, що нагадують клініку, не сприяють створенню необхідної атмосфери. Обстановка має бути

зручною і безпечною настільки, наскільки це можливо. Адже на поведінку дітей з аутизмом впливає навіть розташування меблів та інших речей, якими їм пропонують користуватися. Будь-яка зміна обстановки, порушення порядку можуть викликати паніку, спалах некерованого гніву або примусять дитину закритися в собі. Обстановка, в якій знаходиться дитина, може впливати на її здатність діяти активно. Середовище відіграє важливу роль у відчутті музичної свободи, яку ми хочемо дати дитині: свободи шуміти, кричати, рухатися, почувати себе в безпеці. Це не лише можливість поводитися певним чином і якимсь себе організувати, але і визволення від страхів чи нав'язливих станів, які можуть створювати емоційні, інтелектуальні або соціальні бар'єри. Тому при підготовці до занять музичною терапією важливо забезпечити для дитини комфортне середовище, щоденний розклад та візуальні схеми.

Що стосується аутичних дітей, їхня освіта ґрунтується на принципі стимуляції і підтримки розвитку психіки і притаманних їм інтересів. Крім того, завжди треба пам'ятати, що примус стосовно таких дітей є недоцільним, навіть, якщо в певний момент вона перестає розвиватись, нашим завданням є дати їй зрозуміти, що її люблять, незважаючи на успіхи чи певні проблеми під час корекційно-розвивальної роботи.[5, ст.382]

Аутичні діти сприймають пізнавальну інформацію із зовнішнього світу, відштовхуючись не від конкретних матеріальних предметів, їх базових зображень, наприклад, рослин, тварин, транспорту, меблів, іграшок, живих істот тощо, а від їх інтеріоризованих парадигм, тобто вражень, відчуттів, страхів, агресій, радості, задоволення [8, ст.196]. В умовах музичної терапії дитина отримує безпечні, сприятливі для неї враження, що стають основою її нових уявлень про певні предмети і явища. У процесі впливу на емоційно - особистісну сферу дитини музика виконує релаксаційну, регулюючу функції. 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, аутистичних проявів, вступити на новий шлях відносин з навколишнім світом. Розвиток творчих здібностей дитини такої нозології дає можливість виявити особливі інтереси, які в майбутньому можуть бути використані для визначення вподобань та профорієнтації. Метою музичної терапії є встановлення позитивного контакту між дитиною та іншими людьми, тому що особливостями спілкування при аутизмі є відчуження, відторгнення, байдужість і агресія. У ролі посередника цієї взаємодії виступає музичний інструмент. Для дитини з аутизмом звук більш зрозумілий і очевидний, якщо він може бачити джерело цього звуку і рух, що викликає його. Коли дитина сама грає на якомусь музичному інструменті, це розвиває перцептивні і рухові взаємини. На індивідуальних заняттях відбувається встановлення і закріплення контакту між людиною з аутизмом та педагогом. З часом такий контакт

переходить у категорію довірчого. Наприклад, дитина з аутизмом дивиться в очі своєму музикотерапевту, вітається з ним за руку, відповідає усмішкою на усмішку, посміхається при зустрічі та демонструє інші прояви прихильності. Під час занять діти з аутизмом можуть досліджувати різні музичні інструменти, наприклад, духові, клавішні, ударні. Разом з музикотерапевтом діти, у яких діагностують аутизм, виконують різні рухи під ритмічну музику. Такі рухи розвивають почуття ритму і концентрацію уваги, а також стимулюючи рухливість, покращують фізичний стан. Музичний терапевт дає можливість дітям з аутизмом грати на різних музичних інструментах. Заняття такого виду розвивають допитливість, дрібну моторику і привчають до групової взаємодії. Іноді гра на музичних інструментах стимулює дитину, що страждає аутизмом, до спільного співу і це є першим кроком до мовного діалогу.

Для самотньої, замкненої в собі аутичної дитини музична терапія може бути життєвою підтримкою і джерелом людського спілкування, якого вона так потребує, а також засобом самовираження саме на доступному їй рівні. У своїй роботі ми широко застосовуємо рецептивну методику, яка включає в себе два слухові процеси: слухання і сприйняття звуків. Ці процеси часто впливають на рівні підсвідомості і мають таку силу впливу, якій дитина не в змозі перешкодити, навіть якщо здається, що вона нічого не сприймає. Слухання – це слуховий досвід, який працює при низькому порозі сприймання і є настільки могутнім стимулом, що призводить до змін, часом значних. Одні діти надають перевагу «живій музиці» у виконанні музичного терапевта і насолоджуються тим, що бачуть і чують. Іншим подобається музика, що лине з магнітофона, деяким подобається тримати його на колінах, регулювати гучність, вмикати та вимикати звук. Один хлопчик з досліджуваної групи сам обирає диски, які ми включаємо йому для прослуховування. Потім дитина сама включається у музикування. Він не розмовляє, але дуже чітко дає нам зрозуміти у невербальний спосіб який вид активної музикотерапії обирає (в нього це гра на металофоні або танці). А для нас це початок комунікації. В процесі роботи, спостерігаючи за дітьми, бачимо, що деякі з них мимоволі наспівують або мугикають щось, коли слухають музику, яка їм подобається, чи коли натискають клавіші на фортепіано або пробують звучання металофону.

Метою дослідження на формувальному етапі є розробити систему психологічної роботи, коли діти рухаються і танцюють під музику певного темпу та підпорядковуються засвоєному ними ритму, отримуючи задоволення від знайомих їм занять. Для занять використовуємо різні народних танців, які слухаємо у записі або виконуємо на фортепіано. Танці вибирали такі, що стимулювали дітей, але не збуджували занадто сильно, мали прийнятний темп та ритм в дві восьмих і одну четвертну ноти. Ми вчимо дітей підпорядковуватись темпу музики, зупинятися і замовкати, коли припиняється музика, і починати знову, коли музика знову зазвучить. Фізичний контакт з

кожною дитиною будується на тому, що нам треба триматися за руки, і продовжується в реакціях дітей на цю вимогу: хтось різко уникає чужих доторків, а хтось з відчаєм хапався за руки музичного терапевта і не хоче відпускати. Музика і рух формують середовище, в якому можна було побачити глибоко заховані почуття, такі як протест, нав'язливі стани, ревності, власницький інтерес, агресивність і т.п. Завданням музичного терапевта є зрозуміти ці почуття і щось з ними зробити.

Що стосується розвитку мовлення, то цей корекційний процес набуває ключового значення. Це залежить, перш за все, від слухового сприймання, тому така важлива асоціація «музика-слово». Більшість дітей з аутизмом намагаються відшукати звук в безпосередньому оточенні, часом цей пошук виявляється в тому, що дитина шкрябає або стукає пальцями по якій-небудь поверхні. Наше корекційне завдання – підштовхнути її до пошуку осмислених звуків, які можна видобути з різних предметів та різними способами. Всі прийоми базуються на почутті задоволення – від самого звуку, від інструменту в руках, від повторення вдалого ритмічного малюнка чи звуків, від самоствердження в безпечній обстановці. Час від часу дитина починає розуміти, що означає музична поведінка і які вимоги вона перед нею ставить. Музикуючи, дитина просто вимушена спостерігати за собою і контролювати свої дії.

Зауважимо, що перша мета будь-якої терапії – соціальна інтеграція дітей з порушеннями розвитку. Аутистична поведінка по своїй суті антисоціальна і є станом, при якому здатність до комунікації вкрай ослаблена, тому дорослі в змозі налагодити з такою дитиною міжособистісні взаємини, які стануть важливою частиною її життя. Разом з тим, соціалізація означає дещо більше, ніж взаємини тільки між двома людьми, вона повинна включати і інших членів суспільства. Система занять, які ми пропонуємо у нашому експериментальному дослідженні, побудована так, щоб в цілому вони сприяли розвитку соціальних навиків, враховуючи більше ступінь зрілості дитини і її здатність спілкуватися, ніж музичні досягнення. Наприклад, спочатку дитина може діяти сама по собі – співати або грати на інструменті, або ж вона може діяти разом з іншою людиною: співати або грати разом з музичним терапевтом. Потім можна спробувати ввести її в більшу групу (тріо, ансамбль). Ці кроки будуть відповідати поступовому музичному розвитку дитини і сприяти її соціальній інтеграції при умові, що дитина здатна реагувати на музичні «знаменники», що об'єднують членів групи, такі як темп чи ритмічний рисунок. Також з метою соціалізації ми об'єднуємо дітей, які до цього готові, у танцювальну групу. При груповій роботі, будуть це звичайні діти чи діти з порушеннями, виникає добре відома проблема прийняття і толерантності. Деякі з наших діти протестують, втікають, ховаються або лютують. Займаючись з групою, ми зіштовхнулися з рядом емоційних, психологічних і соціальних ситуацій, характерних для роботи такого роду. Є діти, що хочуть маніпулювати групою, декого мучить присутність іншої дитини і вони

намагаються підпорядкувати її собі, вдарити або вигнати. Але, без сумніву, музика допомагає їм налагодити між собою якісь відносини. Для дітей, в яких немає нічого спільного, крім особливостей розвитку, танець перетворюється в досвід соціалізації.

**Висновки.** Досліджуючи чинники впливу музичної терапії на дошкільників з порушеннями спектру аутизму, ми можемо зробити висновок, що така робота є дуже успішною, зокрема:

- в сфері розвитку мовлення;
- у ліквідації монотонного мовлення;
- може стати успішним початком соціалізації, сприяє формуванню комунікативних компетенцій та вмінню виражати себе невербально;
- сприяє розвитку уваги;
- ритмічна складова музики сприяє організації усіх сенсорних систем дітей з діагнозом аутизму, завдяки цьому розвивається загальна та дрібна моторика;
- дозволяє дітям з діагнозом порушення спектру аутизму розвивати можливості ідентифікації та вираження своїх відповідних емоцій;
- покращує негативний настрій, сприяє прийняттю самостійних рішень та відповідей, а також зміцненню позиції у соціумі;
- дає поштовх до творчості.

### Бібліографія

1. **Алвин Дж., Уорик Э.** Музыкальная терапия для детей с аутизмом./- Москва.: Теревинф, 2004. – 208 с.
2. **Иванченко Г.В.** Психология восприятия музыки: подходы, проблемы, перспективы./ – М.: Смысл, 2001. – 264 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. **Матейнова З., Машура С.** Музыкотерапия при заикании. – К.: Вища школа, 1984. – 303 с.
5. **Островська К.О.** Соціальна адаптація дорослих осіб із загальними розладами розвитку / К.О.Островська. – Львів: Тріада плюс, 2012. – 576 с.
6. **Скрипник Т.** Аутизм як форма девіантної поведінки // Проблеми загальної та педагогічної психології: Збірник наукових праць інституту психології ім. Г.С.Костюка. – Т. XI. – Ч. 7. – К., 1995. – С. 457-464.
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: Монографія / Д.І.Шульженко. – К., 2009. – 385 с.

### References

1. **Alvyn Dzh., Uoryk Э.** Musikal'naya terapiya dlya detey s autyzmom. – М.: Terevynf, 2004. – 208 s.
2. **Yvanchenko H.V.** Psykholohyya vospryyatyua muzyky: podkходы, problemy, perspektyvy. – М.: Smysl, 2001. – 264 s.

3. **Копытин А.И.** Методы art-terapevtycheskoy pomoshchy detyam y podrostkam: otechestvennyy y zarubezhnyy opyt / Pod redaktsyey A.Y. Kopytyna. – М.: Kohnyty-Tsentr, 2012. – 286 s. 4. **Mateynova Z., Mashura S.** Музыкотерапууа pry zaykanyu. – К.: Vyshcha shkola, 1984. – 303 s. 5. **Ostrov's'ka K.O.** Sotsial'na adaptatsiya doroslykh osib iz zahal'nymy rozladamy rozvytku / K.O.Ostrov's'ka. – L'viv: Triada plyus, 2012. – 576 s. 6. **Skrypnyk T.** Autyzm yak forma deviantnoyi povedinky // Problemy zahal'noyi ta pedahohichnoyi psykholohiyi: Zbirnyk naukovykh prats' instytutu psykholohiyi im. H.S.Kostyuka. – Т. XI. – Ch. 7. – К., 1995. – S. 457-464. 7. **Staum M.** Vozdeystvye muzykal'noy terapiyu na rech' autychnoho rebenka // Muzykal'naya psykholohyya y psykhoterapyuа. – 2009. – №4 (13). – S. 122-125. 8. **Shul'zhenko D.I.** Osnovy psykholohichnoyi korektsiyi autystychnykh porushen' u ditey: Monohrafiya./D.I.Shul'zhenko. – К., 2009. – 385 s.

Received 15.09.2017

Reviewed 12.10.2017

Accepted 16.11.2017

**УДК: 376.1-053.67:37.01**

**І.Г.Саранча, Н.В.Синчук**  
isarancha@gmail.com, dar0204@mail.ru

## **ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ**

**Відомості автора:** Саранча Ірина, кандидат педагогічних наук, заступник директора по навчально-виховній роботі Державної реабілітаційної установи «Центр комплексної реабілітації для дітей з інвалідністю "Промінь", асистент кафедри психології Вінницького державного педагогічного університету ім. М.Коцюбинського, голова правління Вінницької міської організації соціального розвитку та становлення окремих малозахищених категорій молоді "Паросток". У колі наукових інтересів: проблеми соціальної реабілітації дітей та молоді з психофізичними порушеннями розвитку, психологія дітей та молоді з психофізичними порушеннями розвитку, розвиток інклюзивної освіти, м. Вінниця, Україна.

Синчук Неоніла, вчитель-реабілітог Державної реабілітаційної установи «Центр комплексної реабілітації для дітей з інвалідністю "Промінь", член Вінницького відділення ВГО «Арт-терапевтична асоціація», м. Вінниця, Україна.

**Contact:** Sarancha Iryna, PhD In Pedagogy, Deputy Director of educational work in State rehabilitation institution "Center for comprehensive



rehabilitation for children with disabilities "Promin", Assistant of Psychology Department of Vinnytsia M. Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Chairman of Vinnytsia City Organization for Social Development of Specific Vulnerable Categories of Young People "Parostok." Sphere of research interests: problems of social rehabilitation of children and young people with mental and physical disabilities, psychology of children and youth with mental and physical disabilities, development of inclusive education, Vinnytsia, Ukraine.

Sinchuk Neonila, Instructor – Recreation Therapist of the State rehabilitation institution "Center for comprehensive rehabilitation for children with disabilities "Promin", member of the organization "Art Therapy Association", Vinnytsia, Ukraine.

**Саранча І.Г., Синчук Н.В. Особливості розвитку пізнавальної сфери дітей із порушеннями опорно-рухового апарату.** У статті розглядається ситуація, коли за останні роки в Україні, як і в усьому світі, спостерігається зростання числа народжених дітей з психофізичними порушеннями розвитку, зокрема з порушенням функцій опорно-рухового апарату. Особливою проблемою є те, що для дітей із порушенням функцій опорно-рухового апарату характерні розлади емоційно-вольової сфери.

З точки зору науковців створення спеціальної системи підготовки дитини з порушеннями психофізичного розвитку до навчання в інтегрованому освітньому просторі, де така дитина знаходиться у спільноті дітей з нормальним розвитком, дає можливість дитині з порушеннями реалізувати себе та пристосуватися у сучасному загальноосвітньому середовищі.

У своїх вчинках діти з інвалідністю керуються в основному емоцією задоволення, бажанням даного моменту. Ступінь порушення рухових функцій не визначає ступінь порушення емоційно-вольової та інших сфер особистості у таких дітей. При ДЦП можна говорити про особливий вид психічного дизонтогенезу – дефіцитарний розвиток. Виражена диспропорційність і нерівномірний, порушений темп розвитку, а також якісна своєрідність у формуванні психіки – це головні особливості пізнавальної діяльності та всієї особистості дитини з ДЦП. Разом з тим, важкі рухові розлади можуть бути поєднані із затримкою психічного розвитку, спостерігаються мовленнєві та сенсорні дефекти.

У статті прописані завдання дослідження, а також вказані мета корекційної програми, її завдання, структура та зміст.

Зроблено висновок, що дитячий церебральний параліч є складним захворюванням центральної нервової системи, і це веде не тільки до рухових порушень, але і визиває затримку чи патологію розумового розвитку, мовну недостатність, порушення слуху, зору і таке інше. Усе це свідчить про своєрідний дисгармонійний психічний розвиток дитини з ДЦП. Запропоновано програму корекції емоційно-пізнавальної сфери для дітей з порушенням функцій опорно-рухового апарату.

**Ключові слова:** діти з порушенням функцій опорно-рухового апарату, дитячий церебральний параліч, програма корекції емоційно-пізнавальної сфери, особливості розвитку, розлади психомоторної сфери.

**Саранча И.Г., Синчук Н.В. Особенности развития познавательной сферы у детей с нарушением функций опорно-двигательного аппарата.** В статье рассматривается ситуация, когда за последние годы в Украине, как и во всем мире, наблюдается рост числа рожденных детей с психофизическими нарушениями развития, в частности с нарушением функций опорно-двигательного аппарата. Особой проблемой является то, что для детей с нарушением функций опорно-двигательного аппарата характерны расстройства эмоционально-волевой сферы.

С точки зрения учёных создание специальной системы подготовки ребенка с нарушениями психофизического развития к учебе в интегрированном образовательном пространстве, где такой ребенок находится в сообществе детей с нормальным развитием, дает возможность ребенку с нарушениями реализовать себя и приспособиться в современной общеобразовательной среде.

В своих поступках дети с инвалидностью руководствуются в основном эмоцией удовлетворения, желанием данного момента. Степень нарушения двигательных функций не определяет степень нарушения эмоционально-волевой и других сфер личности у таких детей. При ДЦП можно говорить про особый вид психического дизонтогенеза – дефицитарное развитие. Выраженная диспропорция и неравномерный, нарушенный темп развития, а также качественное своеобразие в формировании психики – это главные особенности познавательной деятельности и всей личности ребенка с ДЦП. Вместе с тем, тяжелые двигательные расстройства могут быть соединены с задержкой психического развития, наблюдаются речевые и сенсорные дефекты.

В статье прописаны задания исследования, а также указаны цель коррекционной программы, ее задания, структура и содержание.

Сделан вывод, что детский церебральный параліч является сложным заболеванием центральной нервной системы, и это ведет не только к двигательным нарушениям, но и вызывает задержку или патологию умственного развития, языковую недостаточность, нарушение слуха, зрения и т.д. Все это свидетельствует о своеобразном дисгармоничном психическом развитии ребенка с ДЦП. Предложена программа коррекции эмоционально-познавательной сферы для детей с нарушением функций опорно-двигательного аппарата.

**Ключевые слова:** дети с нарушением функций опорно-двигательного аппарата, детский церебральный параліч, программа коррекции эмоционально-познавательной сферы, особенности развития, нарушения психомоторной сферы.

**Sarancha I, Sinchuk N. Features of development of the dangerous sphere of children with defense of operating mechanical apparatus.** In the article there is a situation considered when in recent years in Ukraine, as well as in the whole world, there has been an increase in the number of births of children with psychophysical disorders of development, in particular, with impaired functions of the musculoskeletal system. A particular problem is that for children with a violation of the functions of the musculoskeletal system characterized by disorders of the emotional-volitional sphere.

From the point of view of scientists, the creation of a special system for the training of a child with mental and physical development violations before studying in an integrated educational space, where such a child is in the community of children with normal development, enables the child with disabilities to realize themselves and adapt themselves to the modern educational environment.

In their actions, children with disabilities are guided mainly by the emotion of pleasure, the desire of the moment. The degree of violation of motor functions does not determine the degree of violation of emotional and volitional and other areas of personality in such children. With cerebral palsy, one can speak of a special type of mental dysontogenesis which is deficiency development. The expressed disproportionality and unevenness, disturbed pace of development, as well as qualitative peculiarities in the formation of the psyche, are the main features of cognitive activity and the whole personality of a child with cerebral palsy. However, severe motor disorders can be combined with a delay in mental development, there are speech and sensory defects.

The article describes the tasks of the study, as well as the purpose of the correction program, its purpose, structure and content.

The conclusion was made that cerebral palsy in children is a complicated disease of the central nervous system, and this leads not only to motor disorders, but also causes delay or pathology of mental development, linguistic failure, hearing impairment, vision and so on. All this testifies to the peculiar disharmonious mental development of a child with cerebral palsy. A program of correction of the emotional and cognitive sphere for children with impaired functions of the musculoskeletal system is proposed.

**Key words:** children with disorders of musculoskeletal system, cerebral palsy, program for correction of the emotional and cognitive sphere, peculiarities of development, disorders of the psychomotor sphere.

**Постановка проблеми.** В останні роки в Україні, як і в усьому світі, спостерігається зростання числа народжених дітей з психофізичними порушеннями розвитку, зокрема з порушенням функцій опорно-рухового апарату. Особливою проблемою є те, що для дітей із

порушенням функцій опорно-рухового апарату характерні розлади емоційно-вольової сфери.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Як зазначають С. Дуванова, Н. Трофімова та інші вчені, емоційні розлади у одних дітей проявляються у вигляді підвищеної емоційної збудливості, дратівливості, руховому розгальмуванні, в інших — у вигляді загальмованості, сором'язливості, боязкості.

Враховуючи вищезазначене, **метою** нашого повідомлення є визначення особливостей розвитку та корекції емоційної сфери дітей з порушенням опорно-рухового апарату.

**Завдання дослідження:**

1) узагальнити теоретико-методологічні основи емоційної сфери дітей з порушенням опорно-рухового апарату

2) провести експериментальні дослідження особливостей комунікативної сфери у підлітків з порушенням функцій опорно-рухового апарату;

3) розробити програму корекції емоційної сфери дітей з порушенням опорно-рухового апарату.

**Виклад основного матеріалу.** З точки зору науковців **створення спеціальної системи підготовки** дитини з порушеннями психофізичного розвитку до навчання в інтегрованому освітньому просторі, де така дитина знаходиться у спільноті дітей з нормальним розвитком, дає можливість дитині з порушеннями реалізувати себе та пристосуватися у сучасному загальноосвітньому середовищі.

Розглядаючи **особливості розвитку** дітей старшого дошкільного віку з порушеннями опорно-рухового апарату (ДЦП (дитячий церебральний параліч), поліомієліт, уроджена патологія опорно-рухового апарату, травматичні ушкодження спинного і головного мозку, поліартрит, захворювання скелета) дослідники вказують, що такі порушення, перш за все, викликають затримку моторного розвитку, яка негативно впливає на формування нервово-психічних функцій при підготовці цих дітей до навчання в школі та адаптації їх у дитячому середовищі. Рухові порушення в одних дітей відзначаються підвищеним м'язовим тонусом (спастичністю), в інших – слабкістю м'язів (паретичністю). Ці порушення опорно-рухового апарату призводять до неможливості вільних рухів дитини (С. Віцько, О. Глоба, В. Григоренко, М. Єфименко, М. Іполітова, Б. Сермеєв).

Особливості формування особистості та емоційно-вольової сфери у дітей з діагнозом ДЦП можуть бути обумовлені двома факторами:

1) **біологічними особливостями**, пов'язаними з характером захворювання;

2) **соціальними умовами** – впливом на дитину родини і педагогів.

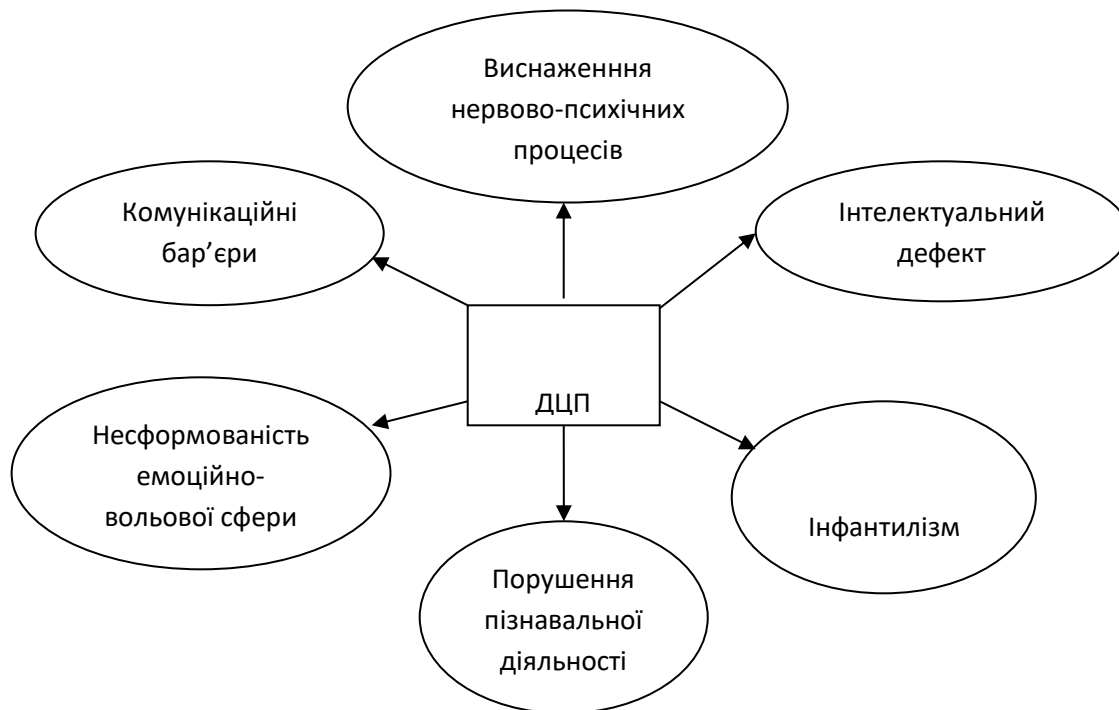
У своїх вчинках діти керуються в основному емоцією задоволення, бажанням даного моменту. В інтелектуальній діяльності також виражено переважання емоцій задоволення, власне інтелектуальні інтереси розвинені слабо: для цих дітей характерні порушення цілеспрямованої діяльності. Всі ці особливості, за даними В. Ковальова (1973), складають у сукупності

феномен "шкільної незрілості", що виявляється на першому етапі шкільного навчання.

У більшості дітей з ДЦП відзначається **патохарактерологічне формування особистості**. Негативні риси характеру формуються і закріплюються у дітей з ДЦП значною мірою через виховання за типом гіперопіки або при не виправдано жорсткій позиції у вихованні дитини з ДЦП. Акцентуації характеру підлітків з ДЦП були розглянуті І, Левченко. Серед обстежених вдалося виявити тільки частину тих типів акцентуації, які виявляються при обстеженні здорових підлітків: астеноневротичний (20%), сенситивний (19%), нестійкий (22%), психоастенічний (21%). Звертала на себе увагу відносно велика частота хворих з ДЦП з даними типами акцентуації, які у здорових підлітків спостерігалися вкрай рідко.

При ДЦП можна говорити про особливий вид психічного дизонтогенезу – **дефіцитарний розвиток**. Дефіцитарність моторної сфери обумовлює явища рухової, сенсорної, когнітивної, соціальної депривації і порушення емоційно-вольової сфери. Прогноз психічного розвитку дитини з дизонтогенезом за дефіцитарним типом пов'язаний з тяжкістю ураження опорно-рухового апарату. Проте вирішальне значення має первинна потенційна збереженість інтелектуальної сфери.

При ДЦП важкі рухові розлади можуть бути поєднані із затримкою психічного розвитку, спостерігаються мовленнєві та сенсорні дефекти. Однак важливу роль грають ступінь обмеження діяльності, особливості сімейного оточення. Розлади психомоторної сфери, які характерні для дітей з ДЦП представлено на рис. 1.



**Рис. 1. Розлади психомоторної сфери, які характерні для дітей з ДЦП**

### **Принципи побудови роботи за корекційною програмою:**

*Принцип добровільної участі* дитини у виконанні завдань. Якщо дитина вперто не хоче брати участь у будь-якій діяльності, не слід її примушувати. Вона спостерігає за ходом заняття, або займається цікавою справою.

*Принцип творчого співробітництва* передбачає психологічну захищеність від критики, підтримання творчої активності, створення умов для її прояву.

*Принцип саморозкриття.* Забезпечення можливості виявляти переживання, справжні почуття, висловлювати думки.

*Принцип індивідуального підходу.* Врахування особливостей і реальних досягнень учня, ступеня відкритості у спілкуванні.

*Принцип коректної педагогічної оцінки.* Вербальна оцінка не особистості учня, а його дій і результатів. Виявлення зацікавленого й поважного ставлення до того, що учень сказав, намалював, зробив.

*Принцип доброзичливості однокласників.* Усі стосунки між дітьми мають бути приязними, будь-які передумови завдання комусь із учнів психічних травм неприпустимі.

Дана програма розрахована на роботу з учнями основної школи (5-6 класи) в період з вересня по травень включно. Передбачається, що заняття проводитимуться один раз на тиждень підгрупами 4-6 осіб, тривалістю 45 хв. На певних етапах роботи дві підгрупи, на які поділяється клас, об'єднуюватимуться, що забезпечить збереження цілісності класу та його розвиток. Кожне заняття традиційно починається з процедури привітання «Вітаю всіх!», яка не тільки сприяє згуртуванню дітей, а й налаштовує їх на позитивну взаємодію. Наступна обов'язкова вправа позначена як «Відчуй моє тепло», яка налаштовує групу на спільну діяльність. Закінчується кожне заняття ритуалом прощання: вправа «Посмішка» - вона надає дітям можливість обмінятися позитивними емоціями, поділитися своїм настроєм, відчуттями, що відбулося з кожним з них протягом зустрічі, які емоції переживаються і вправа: «До побачення!» Заняття за даною програмою базуються на врахуванні індивідуальних особливостей дітей, з урахуванням можливостей дітей відповідно діагнозів та рівня розумового розвитку, з урахуванням даних діагностичного обстеження учнів в руслі запропонованої програми (проводиться на перших двох заняттях), специфіки навчання в освітньому чи реабілітаційному закладі.

**Мета програми:** корекція емоційних порушень дітей з особливими потребами, сприяння особистісному зростанню і самовизначенню особистості дитини, а саме, подоланню дитиною емоційних, поведінкових і комунікативних проблем. Створення умов для усвідомлення власних переживань, зрозуміння причин що їх викликають. Розвиток емоційної регуляції поведінки.

### **Завдання корекційної програми:**

1. Ознайомлення дітей з різними емоційними станами.
2. Оволодіння прийомами, що допомагають долати негативні емоції.
3. Формування та розвиток «Я-концепції» особистості дитини.
4. Сприяти підвищенню впевненості в собі, формувати позитивну самооцінку дитини.
5. Розвиток та корекція комунікативних навичок.
6. Оволодіння релаксаційними та дихальними техніками для зміцнення психологічного здоров'я.

### **Структура та зміст програми**

#### **Етапи реалізації програми:**

Програма розрахована на 2 діагностичних та 34 практичних занять, всього 36 години.

1. Діагностичний блок (2 год.)
2. Корекційно-розвивальний блок (34 год.)

#### **Перелік психодіагностичних методик:**

1. «ДАТ»
2. Тест Люшера.
3. Тест на визначення рівня тривожності Філіпса
4. Проективні методики: «ДДЛ», «Неіснуюча тварина», «Моя сім'я».
5. Методика «Дерево з чоловічками» автор: Піп Вілсон (PipWilson).

#### **Методи роботи:**

- Психомедитації;
- Релаксаційні техніки;
- Дихальні вправи;
- Елементи арт-терапії і казко-терапії;
- Рольове моделювання;
- Саморегуляція.

**Висновки.** Таким чином, дитячий церебральний параліч є складним захворюванням центральної нервової системи, що веде не тільки до рухових порушень, але і визиває затримку чи патологію розумового розвитку, мовну недостатність, порушення слуху, зору і таке інше. У дітей з церебральним паралічем достатній інтелектуальний розвиток часто супроводжується відсутністю впевненості в собі, самостійності, з підвищеною сугестивністю. Усе це свідчить про своєрідний дисгармонійний психічний розвиток дитини з ДЦП.

### **Бібліографія**

1.Абрамова Г.С. Вікова психологія. – М., 1998. 2.Ананьєв Б.Г. Вибрані психологічні праці. Т.2. – М., 1980. 3. Ананьєв Б.Г., Рибалко Е.Ф. Особливості сприйняття простору у дітей. – М., 1964.

**4. Бадина Н.П.** Технология создания психологически комфортных условий в образовательном учреждении: Методические рекомендации для педагогов-психологов. – Курган, 2008. – 135 с. **5. Берні Р.** Розвиток Я-концепції і виховання. – М., 1986. **6.** Коррекционно-развивающие программы с использованием специального оборудования для детей и подростков: Методическое пособие / **Под общей ред. Чепурных Е.Е.** – М.– Ярославль: Центр «Ресурс», 2002. **7. Костина Л.М.** Игровая терапия с тревожными детьми. – СПб.: Речь, 2006. **8. Набойкина Е.Л.** Сказки и игры с особым ребенком. СПб.: Речь, 2001. **9.** Пособие по использованию сенсорной комнаты. Республиканское Объединение по реабилитации и восстановительному лечению детей-инвалидов Браудо Т.Е., Кириченко Ю.А., Соловьева Е.А., Ряховская М.В. / **Под редакцией профессора Лильина Е.Т.** **10.** Сенсорная комната – волшебный мир здоровья: Учебно-методическое пособие / **Под ред. Женеvroва В.Л., Баряевой Л.Б., Галлямовой Ю.С.** – СПб.: ХОКА, 2007. **11.** Сенсорная комната – волшебный мир здоровья: Учебно-методическое пособие / **Под общей ред. Женеvroва В.Л., Баряевой Л.Б., Галлямовой Ю.С.** – СПб.: ХОКА, 2007 – ч. 1: Темная сенсорная комната. **12.** Сенсорная комната – волшебный мир здоровья: Учебно-методическое пособие / **Под ред. Женеvroва В.Л., Баряевой Л.Б., Галлямовой Ю.С.** – СПб.: ХОКА, 2007. – Ч.1: Тёмная сенсорная комната. – 416 с. **13. Титарь А.И.** Игровые развивающие занятия в сенсорной комнате: Практическое пособие для ДОУ. – М.: АРКТИ, 2008.

### References

**1. Abramova G.S.** Age psychology. - M., 1998. **2. Ananiev B.G.** Selected psychological works. T.2. - M., 1980. **3. Ananiev B.G, Rybalko E.F.** Features of perception of space in children. - M., 1964. **4. Bad'ina N.P.** Technology of creating psychologically comfortable conditions in an educational institution: Methodical recommendations for psychologists. - Kurgan, 2008. -135 p. **5. Berni R.** Development of the I-concept and upbringing. - M., 1986. **6.** Correction-development programs using special equipment for children and adolescents: Methodical manual / **Under the general ed. Chepurny E.E.** - M. - Yaroslavl: Center "Resurs", 2002. **7. Kostina L.M.** Game the rapy with disturbing children. - SPb.: Speech, 2006. **8. Naboykina E.L.** Tales and games with aspecial child. SPb.: Speech, 2001. **9.** A manual on the use of the sensory room. Republican Union for the rehabilitation and rehabilitation of disabled children Braudo T.E., Kirichenko Yu.A., Solovyova E.A., Ryakhovskaya M.V. / **Under the editorship of Professor Lilina E.T.** **10.** Sensory room - the magic world of health: Educational and methodical manual / **Ed. Genevrova V.L., Baryaeva L.B., Galyamova Yu.S.** - SPb.: HOCA, 2007. **11.** Sensory room - the magic world of health: Educational and methodical manual / **Under the general ed. Genevrova V.L., Baryaeva L.B., Galyamova Yu.S.** - SPb.: HOCA, 2007 -



Part 1: Dark Sensory Room. **12. Sensory room - the magic world of health: Educational and methodical manual / Ed. Genevrova V.L., Baryayeva L.B., Galyamova Yu.S.** - SPb.: HOCA, 2007. – Part 1: Dark Sensory Room. – 416 s. **13. Titar A.I.** Game Developments in Touch Room: Practical Guide for DOW. - M.: ARKTI, 2008.

**Авторський внесок: Саранча І. – 70%, Синчук Н. – 30%**

Received 05.09.2017  
Reviewed 20.10.2017  
Accepted 27.11.2017

**УДК 376-056.262-055.52**

**Г.П. Серпутько**  
ann\_nika@ukr.net

### **СПІВПРАЦЯ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ З РОДИНАМИ ДІТЕЙ, ЯКІ МАЮТЬ ПОРУШЕННЯ ЗОРУ І НАВЧАЮТЬСЯ В УМОВАХ ІНТЕГРОВАНОГО ТА ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА**

**Відомості про автора:** Серпутько Ганна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри тифлопедагогіки факультету корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, Київ, Україна. У колі наукових інтересів: проблеми навчання, виховання та комплексної реабілітації дітей з порушеннями зору, які навчаються в умовах спеціального, інтегрованого чи інклюзивного освітнього середовища. Email: ann\_nika@ukr.net

**Contact:** Serputko Hanna, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Tiflopedagogy of the Faculty of Correctional Pedagogy and Psychology of the National Pedagogical University named after M. Drahomanov, Kyiv, Ukraine. In the area of scientific interests: problems of education, upbringing and complex rehabilitation of children with vision impairments, who study in a special, integrated or inclusive educational environment. Email: ann\_nika@ukr.net

**Серпутько Г. П. Співпраця закладів загальної середньої освіти з родинами дітей, які мають порушення зору і навчаються в умовах інтегрованого та інклюзивного освітнього середовища.** У статті розкривається актуальність проблеми взаємодії навчального закладу з

родинами учнів, які мають порушення зору і навчаються в умовах інклюзивного та інтегрованого загальноосвітнього середовища, окреслюються результати проведеного дослідження, що розкривають основні тенденції, які слід враховувати під час налагодження ефективної співпраці з родинами дітей, які мають порушення зору, а також наводяться рекомендації для налагодження такої взаємодії.

Стаття спрямована на пошуки ефективних форм і засобів у налагодженні взаємодії і перспективної співпраці між педагогами й батьками учнів з порушеннями зору в умовах інтегрованого та інклюзивного освітнього середовища. Результати дослідження дозволяють обрати найбільш перспективні форми і засоби взаємодії та налагодження співпраці між педагогами і батьками дітей, які мають порушення зору і навчаються в умовах інклюзивного та інтегрованого освітнього середовища.

**Ключові слова:** заклад загальної середньої освіти, інклюзія, інтеграція, спеціальні класи, інклюзивні класи, діти з порушеннями зору, батьки, педагоги, співпраця.

**Серпутько А. П. Сотрудничество учреждений общего среднего образования с семьями детей, имеющих нарушения зрения и обучающихся в условиях интегрированной и инклюзивной образовательной среды.** В статье раскрывается актуальность проблемы взаимодействия учебного заведения с семьями учащихся, имеющих нарушения зрения и обучающихся в условиях инклюзивной и интегрированной общеобразовательной среды, отмечаются результаты проведенного исследования, раскрывающие основные тенденции, которые следует учитывать при налаживании эффективного сотрудничества с семьями детей, имеющих нарушения зрения, а также приводятся рекомендации для налаживания такого взаимодействия.

Статья направлена на поиски эффективных форм и средств в построении взаимодействия и перспективного сотрудничества между педагогами и родителями учащихся с нарушениями зрения в условиях интегрированной и инклюзивной образовательной среды. Результаты исследования позволяют выбрать наиболее перспективные формы и средства взаимодействия и налаживания сотрудничества между педагогами и родителями детей, имеющих нарушения зрения и обучающихся в условиях инклюзивной и интегрированной образовательной среды.

**Ключевые слова:** учреждение общего среднего образования, инклюзия, интеграция, специальные классы, инклюзивные классы, дети с нарушением зрения, родители, педагоги, сотрудничество.

**Serputko H. Cooperation of general secondary education institutions with families of children living with visual impairment and studying in integrated and inclusive educational environment.** The article reveals the urgency of the problem of the interaction of the educational institution with the families of pupils living with visual impairment and studying in an inclusive and integrated educational environment. It outlines the results of the investigation revealing the main trends of the effective cooperation establishment with the families of children having visual impairment that should be taken into account, as well as recommendations for the establishment of such interaction.

The problem of the necessity of forming effective up-to-date interaction ways between the educational institution and family at the child`s with visual impairment education and upbringing remains relevant today in connection with the educational system reform in Ukraine. The need for the development of this issue is due to the fact that most of the analyzed researches are dedicated to the general or special education interaction process of educational institutions with families, without taking into account the conditions of an inclusive or integrated educational environment.

The problem of cooperation with parents of children having visual impairment establishment arises particularly acute *precisely regarding the* inclusive educational environment. The immediate parents involvement in the educational process ensures the possibility of establishing the effective bilateral interaction between the family raising a child with vision impairment and the specialists coordinating and implementing the educational process of the child within an inclusive or integrated educational environment.

The article is aimed *at the search of effective* forms and means in interaction establishment and promising cooperation between teachers and parents of pupils with visual impairment in an integrated and inclusive educational environment.

A survey method for parents and teachers is leading in the proposed empirical study, as well as obtained data analysis. The results of the research allow us to choose the most promising forms and means of interaction and cooperation between teachers and parents of children having vision impairments and studying in an inclusive and integrated educational environment.

**Key words:** general secondary education institution, inclusion, integration, special classes, inclusive classes, children with visual impairment, parents, teachers, cooperation.

**Постановка проблеми.** Необхідність розробки проблеми налагодження ефективної взаємної співпраці між педагогами і батьками учнів з порушеннями зору в умовах інтегрованого та інклюзивного освітнього простору зумовлюється передусім тим, що більшість аналізованих досліджень присвячені процесу взаємодії закладів освіти з

родинами у загальній чи спеціальній освіті, без урахування умов інклюзивного чи інтегрованого освітнього середовища та особливостей порушення розвитку дитини.

У сучасних умовах реформування системи освіти та модернізації загальноосвітньої школи передбачається широке залучення батьків до навчально-виховного процесу, підвищення відповідальності батьків за виховання та навчання своїх дітей у школі та сім'ї [2, 174]. Це потребує налагодження ефективної співпраці між педагогами і батьками (родинами). Особливо актуально ці питання постають, коли йдеться про навчання дітей з особливими освітніми потребами, зокрема з порушеннями зору, в інклюзивному та інтегрованому загальноосвітньому просторі.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Взаємодія батьків та навчально-виховних закладів на сучасному етапі розвитку психології і педагогіки залишається об'єктом наукових досліджень та дискусій. Актуальні питання загальної проблеми взаємозв'язку навчального закладу і родини у формуванні особистості дитини висвітлені у працях Л. Загик, В. Іванової, В. Котирло, Н. Кот, С. Ладивір, Т. Маркової, Л. Островської, Т. Пагути та ін.

Проблеми налагодження співпраці з батьками та формування ефективних способів взаємодії школи з родинами дітей з особливостями психофізичного розвитку, зокрема з порушеннями зору, які навчаються у закладах спеціальної освіти, а також у межах інтегрованого та інклюзивного освітнього простору, висвітлювалися у працях вітчизняних та зарубіжних вчених: В. Засенка, В. Бондаря, А. Колупаєвої, Д. Лупарт, М. Малафеева, Л. Шипіциної, М. Заорської, Т. Лормана, Дж. Депплер, Т. Бута, Д. Харві, О. Литвака, Л. Солнцевої, В. Єрмакова, В. Феоктистової, С. Хорош, Т. Дегтяренко, Л. Вавіної, В. Синьова, А. Колупаєвої, І. Луценко, Є. Синьової, С. Федоренко, Т. Гребенюк, О. Гноєвської, О. Тільної, Н. Рожко та ін [1, 160].

Здійснення інклюзивного та інтегрованого навчання потребує організації належного психолого-педагогічного супроводу дітей з порушеннями зору, що становить комплексну систему всебічної корекційно-розвиткової допомоги, відповідно до вікових та індивідуальних особливостей учнів не лише у школі, але й у родині.

Особливо гостро проблема налагодження співпраці із батьками дітей, які мають порушення зору, постає саме в інклюзивному освітньому середовищі, де батьки залучаються і до розробки індивідуальної програми розвитку дитини, контролю за її виконанням тощо. Цей процес ускладнюється ще й тим, що у спеціальному класі масової загальноосвітньої школи, де навчаються діти із порушеннями зору, вчитель класу є фахівцем-тифлопедагогом, який може надати поради, рекомендації батькам щодо особливостей навчання їхньої дитини з порушеннями зору, перспектив розвитку тощо, а в межах

інклюзивного навчання часто доводиться запрошувати такого спеціаліста, який працює поза межами школи.

Відповідальність за успішне включення дітей з порушеннями зору в загальноосвітній простір лежить не лише на педагогах чи закладах освіти, де здійснюється психолого-педагогічний супровід таких дітей, але й на їхніх батьках (родинах). Навіть вибір закладу освіти (загального чи спеціального) залишається за батьками, проте індивідуальних особливостей розвитку своєї дитини, яка має ті чи інші порушення зору, батьки часто не розуміють, і вже на цьому етапі потребують допомоги спеціалістів, хоча й не завжди прислуховуються до думки фахівців [3, 193].

Пріоритетною складовою інклюзивного та інтегрованого навчання при організації взаємодії спеціалістів закладу освіти та родини у навчанні та вихованні дитини з порушеннями зору є те, що батьки безпосередньо залучаються до навчально-виховного процесу, і це створює можливість ефективної двосторонньої взаємодії між сім'єю, що виховує дитину з порушеннями зору, та фахівцями, що координують та реалізують освітній процес такої дитини в межах школи.

**Метою статті** є пошук ефективних форм і засобів налагодження взаємної співпраці між педагогами та батьками (родинами) дітей з порушеннями зору в умовах інклюзивного та інтегрованого навчання на основі одержаних результатів дослідження.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Для більш глибокого вивчення питання налагодження співробітництва між батьками і педагогами в межах спеціальних та інклюзивних класів, де навчаються діти з порушеннями зору, було проведено опитування батьків, які виховують дітей з порушеннями зору, та педагогів 281-ї і 309-ї шкіл м. Києва зі спеціальними класами для дітей з порушеннями зору та з інклюзивними класами (Київ, Тернопіль, Вінницька, Дніпропетровська обл., Полтава). У дослідженні взяло участь 35 батьків учнів спеціальних та інклюзивних класів та 18 педагогів спеціальних та інклюзивних класів, де навчаються діти з порушеннями зору. На першому етапі проводилося опитування (родин) батьків дітей із порушеннями зору, а на другому – педагогів спеціальних та інклюзивних класів.

У ході дослідження перше, на що ми звернули увагу під час опрацювання матеріалів, було те, що близько 20 % батьків не володіють достатньою інформацією про відмінність спеціальних та інклюзивних класів, бо спостерігалось сплутування у відповідях, наприклад, в одному й тому ж спеціальному класі частина батьків зазначала, що клас, у якому навчається їх дитина, є спеціальним, а частина – інклюзивним. Це вже сигналізує про недостатню обізнаність батьків щодо навчання їхніх дітей, а також говорить про недоліки у співпраці педагогів із цими батьками.

Це засвідчили і відповіді батьків на запитання: "Хто проводить консультування та надає вам рекомендації щодо особливостей розвитку, навчання, соціальної адаптації дитини, необхідності дотримання санітарно-гігієнічних вимог та урахування індивідуальних особливостей її розвитку вдома?". Найпоширенішими відповідями серед батьків, діти яких навчаються в інклюзивних та спеціальних класах, були такі: вчитель класу, тифлопедагог, дефектолог, логопед, асистент вчителя, офтальмолог. Проте, ми звернули увагу на те, що 100 % батьків, діти яких навчаються в інклюзивних класах, обрали відповідь "вчитель класу", серед батьків учнів зі спеціальних класів 93 % обрали відповідь "вчитель класу", але лише 44,4 % при цьому зазначили позицію "тифлопедагог", хоча у спеціальному класі із дітьми, які мають порушення зору, працює саме тифлопедагог. Це також говорить про недостатню обізнаність батьків з умовами та особливостями навчання їхніх дітей в межах інклюзивного та інтегрованого загальноосвітнього простору.

Переважна більшість опитаних батьків (80,7 %) вважають, що вони отримують цілком достатньо інформації щодо зорових можливостей своєї дитини, охорони та розвитку зору, особливостей її навчальної діяльності, здійснення корекційної роботи тощо. Однак декотрі зазначили, що хотіли б отримувати дану інформацію регулярніше (16 %). Незначна кількість батьків, трохи більше 3 %, зазначила, що отримує недостатньо інформації або взагалі не отримує необхідної інформації. Спостерігалася також неоднорідна поінформованість батьків щодо зорових можливостей дітей, охорони та розвитку зору, особливостей навчальної діяльності, здійснення корекційної роботи у межах одного класу. Цю особливість ми віднесли до суб'єктивних факторів, тобто зацікавленості/незацікавленості і безпосередньо ставлення самих батьків щодо їхньої дитини, оскільки переважна більшість батьків одержує вичерпну інформацію. Крім того, спостерігається зниження поінформованості батьків саме в інклюзивних класах, де вчитель класу не є фахівцем-тифлопедагогом.

Щодо дотримання батьками наданих рекомендацій з розвитку та охорони зору, корекції розвитку тощо вдома, то більшість з них (71 %) зазначили, що вони намагаються дотримуватися наданих рекомендацій, але це не завжди виходить. Значна кількість (25,8 %) батьків зазначила, що завжди дотримується наданих рекомендацій вдома, і лише трохи більше 3 % батьків відповіли, що дотримуються наданих рекомендацій лише інколи або що в них не виходить дотримуватися даних рекомендацій.

Результати опитування показали, що найпоширенішими формами роботи з батьками, які практикуються у досліджуваних школах (класах), є батьківські збори (87 %) та індивідуальні бесіди (9,7 %). Більше половини опитаних батьків вважають найбільш потрібними та

ефективними такі форми роботи з батьками в школі, як індивідуальні бесіди і консультації (58 %), батьківські збори (32 %) та спільні з дітьми заходи (свята, екскурсії, зустрічі тощо) – 5 % і близько 5% батьків обрали такі форми роботи, як: тренінги, майстер-класи, батьківські семінари-практикуми, години запитань і відповідей. Ми пояснюємо такий результат кількома причинами: по-перше, конфіденційністю інформації, яку прагнуть отримувати батьки про дитину – індивідуальні бесіди і консультації; по-друге, найбільш розповсюдженою і знайомою для батьків формою організації співпраці зі школою є батьківські збори. І навпаки, рідко використовуваними та невідомими для батьків залишаються інтерактивні та прогресивні форми роботи, такі як: тренінги, майстер-класи, батьківські семінари-практикуми, години запитань і відповідей. Також, на нашу думку, дається взнаки велика зайнятість батьків за сучасних суспільно-економічних умов життя, але ми також відзначили й прагнення до спільних заходів зі своїми дітьми, яких їм на сьогодні бракує.

Щодо участі батьків у житті класу, школи, де навчається їхня дитина з порушеннями зору, то однакова кількість опитаних батьків зазначала, що беруть участь за потреби (38,7 %) та намагаються, але не завжди виходить (38,7 %), а також 22,6 % батьків беруть активну участь у житті класного колективу, а значить і своєї дитини. Проте серед форм допомоги, яку батьки здійснюють у класі, найчастіше обиралися: господарська допомога (прибирання, ремонт, закупівля канцелярських товарів тощо) і меншою мірою – спільна діяльність, у якій батьки проводять час разом з дітьми та педагогами. Останнє негативно впливає на становлення особистості учня, передусім молодшого школяра, з порушеннями зору.

Усі опитувані батьки зазначили, що їм відомо, хто входить до батьківського комітету (підкувальної ради) школи (класу) і як з ними зв'язатися. Така відповідь підтверджує, що батькам загалом не байдуже, де, в яких умовах і як навчається їх дитина та чого вона потребує. Батьки дітей, які навчаються в інклюзивних класах (100 %), зазначили, що вони постійно спілкуються з батьками дітей, які не мають порушень зору (у межах класу, школи) щодо шкільних потреб, стосунків у колективі тощо. У межах спеціальних класів ця кількість є дещо меншою – 85,3 %, що пояснюється особливостями організації інтегрованого та інклюзивного процесів навчання.

Переважає більшість батьків, які брали участь в опитуванні (74,2 %), не помічали упередженого, негативного або неадекватного ставлення до своєї дитини через її порушення зору та особливості навчальної діяльності. Однак 9,6 % респондентів помітили таке негативне ставлення до своєї дитини від вчителів (у межах інклюзивного класу), однокласників/школярів з порушеннями зору у спеціальному класі (3,2 %). Крім того, 13 % опитаних батьків помітили негативне або

неадекватне ставлення до їх дитини від однокласників/школярів з нормальним зором чи їх батьків як у межах інклюзивного класу, так і в школах зі спеціальними класами (у межах школи).

Більшості батьків (77,4 %), за результатами проведеного опитування, ще не доводилось вирішувати конфліктні ситуації, пов'язані із зоровими можливостями, особливостями розвитку та навчальної діяльності їхньої дитини. Проте, 22,6 % батьків вже потрапляли у такі конфліктні ситуації, і найбільше у їх вирішенні допомагав саме вчитель (як інклюзивного, так і спеціального) класу, а також психолог, дефектолог та адміністрація школи.

Крім того, батьки зазначали основні питання, теми, пов'язані з вихованням і розвитком їхньої дитини, які їх найбільше хвилюють та щодо яких вони потребують додаткової допомоги, пояснень та консультування фахівців-тифлопедагогів, дефектологів, психологів. Найчастіше батьків цікавили теми допомоги гіперактивним дітям та допомоги у привчанні дітей до моральних норм поведінки. Батьками також зазначалися питання, пов'язані із зоровим навантаженням дитини, як під час навчання в школі, так і вдома. Цікавили батьків і питання апаратного лікування та розвитку зору дітей, яке в умовах інклюзивної та інтегрованої освіти часто відбувається поза школою.

Результати дослідження показали, що більшість батьків готові заради підтримки класу/школи, у яких навчається їх дитина, надавати допомогу в налагодженні співпраці із адміністрацією школи, виконувати доручення господарського характеру, надавати фінансову підтримку, деякі батьки готові надавати допомогу в організації свят, дехто з батьків, з огляду на свої творчі і професійні здібності, може проводити різноматичні майстер-класи для дітей. Батьки також зазначали, що відчувають велику потребу у спілкуванні із психологом та потребують більшої психологічної допомоги у вихованні дитини. Частина батьків не змогла зазначити, допомогу якого характеру могли б надавати класу/школі та якої допомоги потребують самі.

На думку більшості опитаних батьків, для покращення взаємодії школи із сім'єю необхідно налагодити продуктивну, засновану на доброчесності, співпрацю між адміністрацією школи, вчителями та батьками.

Для налагодження співпраці з батьками (сім'ями) дітей з порушеннями зору, які навчаються у межах інтегрованого та інклюзивного освітнього середовища, фахівцям, які здійснюють навчання таких дітей, необхідно прислуховуватися до думки батьків та обов'язково враховувати її, оскільки це складний двоєдиний процес.

На другому етапі здійснювалося опитування педагогів, які працюють з учнями із порушеннями зору в спеціальних та інклюзивних класах. Переважна більшість (75 %) опитаних педагогів зазначили, що спілкувалися та налагоджували контакт з батьками дітей щодо



особливостей навчання, сприймання навчального матеріалу, зорових та інших можливостей ще до вступу їхньої дитини до школи та безпосередньо на початку навчання. Це, переважно, вчителі спеціальних класів. Проте 25 % педагогів не проводили попередньої роботи з родинами, це, на нашу думку, зумовлено тим, що деякі педагоги ведуть класи не від моменту вступу дітей до школи (вчитель плавання, вчитель фізкультури – класні керівники 5 та 6 інклюзивних класів тощо).

Щодо систематичності надання інформації батькам з приводу зорових можливостей їхньої дитини, охорони та розвитку зору, особливостей навчальної діяльності, здійснення корекційної роботи тощо, то відповіді педагогів розділилися: більшість з них (51%) зазначили, що надають необхідну інформацію на батьківських зборах (як серед педагогів інклюзивних, так і спеціальних класів); відповідь "у разі виникнення потреби чи звернення батьків дитини" – обрали 25% педагогів, ще 16% педагогів зазначили, що систематично надають необхідну інформацію батькам раз на тиждень, і 8% педагогів інформують батьків щодня після уроків. Ми також помітили, що батькам дітей молодшого шкільного віку вчителі намагаються надавати інформацію частіше – раз на тиждень або щодня (1-3 класи), особливо це стосується навчання дітей з порушеннями зору у спеціальних класах.

Педагоги зазначали, що батьки найчастіше цікавляться такою інформацією: академічна успішність та поведінка дитини; спілкування з ровесниками; запитують, як поліпшити процес спілкування з ровесниками, зокрема й без порушень зору; надання інформації про психофізичний стан дитини в школі; дотримання зорового навантаження дитини під час роботи; правильна постава, гімнастика для очей під час роботи вдома; гурткова робота тощо.

На думку педагогів інклюзивних класів, клас, в якому навчаються діти з порушеннями зору, найбільше потребує такої допомоги від родин (як дітей з порушеннями зору, так і здорових учнів): консультування з приводу особливостей розвитку, навчання, взаємостосунків з такою дитиною; розуміння; залучення батьків до виховання дітей; щоб батьки підтримували дітей, обов'язково спілкувалися з ними, розповідали про те, що є діти з порушеннями психофізичного розвитку і їм також потрібні допомога, розуміння, підтримка.

Результати опитування педагогів засвідчили, що найпоширенішими формами роботи з батьками, які практикуються у досліджуваних школах (класах), є батьківські збори, індивідуальні бесіди та спільні з дітьми заходи (свята, екскурсії, зустрічі тощо). Педагоги також вважають найбільш потрібними та ефективними такі форми роботи з батьками в школі, як майстер-класи, тренінги та батьківські семінари-практикуми, які у досліджуваних школах майже не залучаються, або залучаються обмежено, що потребує, на думку педагогів, подальшого розвитку й удосконалення. Аналіз результатів

опитування засвідчує, що думки батьків та педагогів у цьому питанні збігаються.

Усі педагоги інклюзивних класів зазначили, що батьки дитини з порушеннями зору беруть участь у складанні та спостереженні за реалізацією індивідуальної програми розвитку дитини, а педагоги, які працюють у спеціальних класах, дали відповідь, що індивідуальна програма розвитку дитини ними не складається. Це підтвердило розуміння педагогічним складом шкіл особливостей реалізації процесів інтегрованого та інклюзивного навчання, певних відмінностей щодо участі в них родин дітей з порушеннями зору.

На думку опитуваних педагогів, батькам найчастіше перешкоджають дотриманню наданих рекомендацій спеціалістів вдома такі основні причини: батькам просто не вистачає часу та вмінь; батьки несерйозно, упереджено сприймають рекомендації спеціалістів; батьки не звертають належної уваги на особливості, пов'язані із порушеннями зору дитини.

Близько 40 % педагогів, які взяли участь в опитуванні, не помічали упередженого, негативного або неадекватного ставлення до дитини через її порушення зору та особливості навчальної діяльності. Однак деякі з респондентів констатували негативне ставлення до дитини від батьків дітей, що не мають порушень розвитку (33,3%), але 16,6% педагогів вже помічали негативне або неадекватне ставлення до дитини з порушеннями зору від однокласників/школярів з нормальним зором, як у межах інклюзивного навчання, так і в школах зі спеціальними класами (у межах школи).

Більшості педагогів (66,7 %) вже доводилось вирішувати конфліктні ситуації, пов'язані із зоровими можливостями, особливостями розвитку та навчальної діяльності дитини, і найбільше у їх вирішенні допомагав саме вчитель як інклюзивного, так і спеціального класу, а також психолог. Допомогу також надавали: асистент вчителя, дефектолог та адміністрація школи. 33,3% педагогам ще не доводилось вирішувати подібні конфліктні ситуації.

Результати дослідження показали, що більшість педагогів (83,3%) потребує додаткового навчання, проходження тематичних курсів, семінарів, тренінгових програм з питань налагодження співпраці з батьками дітей з порушеннями зору. Педагоги вважають, що такі заняття корисні для їх саморозвитку, і, що було б дуже доречно, час від часу слід проводити спільні тренінги для працівників навчальних закладів та батьків. Зокрема педагогів цікавлять тренінги на тему стосунків дітей і батьків, курси на тему "Подолання конфліктів під час адаптації дитини до школи", "Сучасні підходи до навчання й виховання дітей з порушеннями зору в умовах розвитку суспільства". Також педагоги зазначили основні питання, які найбільше їх цікавлять у цій сфері: особливості роботи з дітьми із порушеннями зору та як зробити

навчання для них комфортнішим? Як навчити дитину спілкуватися з однолітками та дорослими без порушень зору? Як переконати дитину, що вона все зможе, і що у неї все вийде, навіть коли у неї не виходить? Причини виникнення конфліктів у дітей з особливими освітніми потребами; виховання у дітей чутливості та уваги; як поводити себе в непередбачуваних ситуаціях? Як навчитися говорити "НІ" батькам? Як правильно спілкуватися з батьками (робота з батьками, що виховують дітей з порушеннями зору)? Як краще виховати культурну та виховану дитину? Як правильно допомогти дитині, яка має порушення зору та гіперактивність? Лише 16,7 % педагогів зазначили, що не потребують додаткового навчання і не навели запитань, які їх найбільше цікавлять.

Крім того, опитані педагоги запропонували основні шляхи та надали поради з налагодження ефективної взаємодії з родинami дітей із порушеннями зору, які навчаються в умовах інтегрованого та інклюзивного навчання:

1. Потрібно, щоб батьки не жалкували часу на дітей, долучались до взаємодії зі школою (бо часто взаємодія починається лише тоді, коли виникають проблеми).

2. Слід проводити просвітницьку роботу, інформувати суспільство про те, що є діти з особливими освітніми потребами, зокрема з порушеннями зору, і як з ними поводитися.

3. Необхідно спільно створювати належні умови для розвитку, навчання і виховання дітей з порушеннями зору, з урахуванням особливостей кожної дитини.

4. Треба залучати сучасні форми співробітництва з батьками, особливо важливими з яких є систематичні зустрічі та тематичні тренінги.

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Отже, відповідно до одержаних результатів опитування, було виявлено:

- нерівномірну поінформованість та обізнаність батьків щодо проблем та особливостей розвитку їх дітей (у межах одного класу);

- необхідність у підвищенні психолого-педагогічної компетентності батьків з метою гармонізації сімейних стосунків, залучення до участі у навчально-виховному процесі дітей з порушеннями зору;

- потребу в поліпшенні психологічної допомоги родинам дітей з порушеннями зору;

- потребу у проведенні роботи з батьками вчителя-тифлопедагога, дефектолога, асистента вчителя;

- необхідність налагодження мікроклімату в класі (школі), де навчаються діти з порушеннями зору, проведення додаткової роз'яснювальної роботи зі здоровими учнями, їх батьками, педагогами школи;

- необхідність розширення та залучення різноманітних форм роботи з батьками.

За результатами дослідження ми з'ясували, що в процесі налагодження співпраці школи з родинами дітей із порушеннями зору слід розширювати форми такої взаємодії. До прогресивних форм взаємодії і співпраці зі школою у навчанні і розвитку дітей з порушеннями зору, які обирали батьки, крім традиційних: батьківські збори (класні та шкільні), індивідуальні бесіди та спілкування з батьками, слід звернути увагу й на такі:

- лекції (огляди, презентації), наприклад, про особливості інклюзивного навчання дитини з порушеннями зору чи навчання у спеціальних класах загальноосвітньої школи, оскільки батьки, віддаючи дитину саме до певного закладу, часто плутаються, не розуміють особливостей, не знають, хто працює з їх дитиною, хто здійснює психолого-педагогічний супровід і якої саме допомоги потребує дитина тощо. Такі заходи можна проводити як перед початком навчання дитини у школі, так й у процесі навчання, якщо виникає така потреба чи запит;

- тренінги (психолого-педагогічні), залежно від потреби;
- майстер-класи (тематичні), ті, що проводяться педагогами для батьків (родин) дітей з порушеннями зору, і ті, які проводяться чи організовуються батьками і педагогами для дітей або разом з ними;

- рольові ігри – дають змогу батькам зануритися у середовище, у якому перебувають їхні діти, та відчути себе на місці дитини, щоб краще її розуміти, зокрема і їх зорові можливості;

- батьківські семінари-практикуми (тематичні) дозволять батькам у спілкуванні з фахівцями і дітьми краще дізнатися про особливості навчання дітей з різними порушеннями зору, про їх потенційні можливості, труднощі у навчанні, вихованні, корекційно-розвиткові заходи;

- години запитань і відповідей дозволять працювати з батьками не лише в індивідуальній, але й в груповій формі, мають висвітлювати нагальні питання щодо розвитку, навчання, психолого-педагогічного супроводу та підтримки дітей з порушеннями зору, але не повинні перетворюватися на формальні батьківські збори. Батьки самі мають формувати запит для проведення таких зустрічей, це допоможе їм організувати роботу з дітьми та їх гармонійний розвиток поза школою;

- спільні з дітьми заходи (свята, екскурсії тощо). Ця форма співпраці є чи не найбільш запитуваною під час опитування батьків. Хоча у школах на сьогодні такі заходи проводяться, але батьки і діти мають потребу у їх регулярному проведенні (скажімо, раз на місяць), вчителі також позитивно оцінюють включення і допомогу батьків. Крім того, під час таких спільних заходів батьки (члени родини) оволодівають і спеціальними компетенціями, дізнаються, як правильно

супроводжувати дітей з порушеннями зору, що і як розповідати під час екскурсії, театральної вистави тощо; загалом ефективно "проживають" цей час разом з дітьми, краще дізнаються про їх потреби та можливості, творчі здібності, вчаться враховувати особливості порушень зору дитини у повсякденному житті.

Саме завдяки правильній організації професійного співробітництва усіх суб'єктів навчально-виховного процесу можна збудувати освітнє середовище, максимально сприятливе для всебічного і гармонійного розвитку учнів, зокрема з порушеннями зору.

Крім того, у подальших дослідженнях хотілося б звернути увагу, що такі заходи, як лекції-огляди, презентації, семінари-практикуми, майстер-класи, тренінги тощо повинні мати і просвітницький характер та проводитися не лише для батьків дітей з порушеннями зору (розвитку), але й для родин інших дітей, які навчаються разом; а діти з порушеннями зору у загальноосвітній школі не повинні відокремлюватися для проведення різних заходів, свят, концертів; такі заходи мають бути публічними із залученням усіх дітей, батьків та педагогів. Тільки така спільна робота у навчальному закладі з інклюзивними та спеціальними класами може бути успішною і продуктивною як для учнів, так і для їх батьків (родин). Це сприятиме й руйнуванню стереотипів у ставленні до учнів з різними порушеннями розвитку і прискорюватиме їх прийняття, як рівноправних, повноцінних і активних членів суспільства.

### Бібліографія

1. **Діти з порушеннями зору в умовах інклюзивної освіти:** навчально-методичний посібник / за наук. ред. Є. П. Синьової, С. О. Рикова. – К.: Кафедра, 2016. – 212 с.
2. **Колупаєва А. А.** Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі: навчально-методичний посібник / А. А. Колупаєва, Е. А. Данілавічюте, С. В. Литовченко. – К.: Видавнича група "А.С.К.", 2012. – 197 с.
3. **Рожко Н. М.** Організаційно-педагогічні умови удосконалення педагогічної допомоги сім'ї дитини з порушеннями зору в процесі взаємодії з дошкільним закладом освіти / Н. М. Рожко // Соціально-психологічні проблеми тифлопедагогіки : зб. наук. пр. / [відп. ред. Є. П. Синьова]. – Київ : НПУ, 2012. – Вип. 5 (13). – С. 192-201.

### References

1. **Dity z porushenniamy zoru v umovakh inkluzyvnoi osvity:** navchalno-metodychnyi posibnyk / za nauk. red. Ye. P. Synovoi, S. O. Rykova. – K.: Kafedra, 2016. – 212 s.
2. **Kolupaieva A. A.** Profesiine spivrobitnytstvo v inkluzyvnomu navchalnomu zakladi: navchalno-metodychnyi posibnyk / A. A. Kolupaieva, E. A. Danilavichiutie, S. V. Lytovchenko. – K.: Vydavnycha hrupa "A.S.K.", 2012. – 197 s.

**3. Rozhko N. M.** Orhanizatsiino-pedahohichni umovy udoskonalennia pedahohichnoi dopomohy simi dytyny z porushenniamy zoru v protsesi vzaiemodii z doshkilnym zakladom osvity / N. M. Rozhko // Sotsialno-psykhohohichni problemy tyflopedahohiky : zb. nauk. pr. / [vidp. red. Ye. P. Synova]. – Kyiv : NPU, 2012. – Vyp. 5 (13). – S. 192-201.

Received 12.09.2017

Reviewed 19.10.2017

Accepted 08.11.2017

УДК 373.2:376-056.263

**Г.Є. Сивик**  
avoniduk@gmail.com

### **ОСОБЛИВОСТІ ДЕФІЦИТАРНОГО КОГНІТИВНОГО РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНИКІВ З РОЗЛАДАМИ СПЕКТРУ АУТИЗМУ**

**Відомості про автора:** Сивик Ганна, асистент кафедри корекційної педагогіки та інклюзії Львівського національного університету імені Івана Франка, Львів, Україна. У колі наукових інтересів: проблема розвитку і корекції порушень мислення у дітей дошкільного віку з розладами спектру аутизму.

**Contact:** Syvyk Ganna, assistant of the department of special education and inclusion in Lviv Ivan Franko National University, Lviv, Ukraine. Scientific interests: the problem of development and correction thinking disorders of preschool children with autism. E-mail:

**Сивик Г.Є. Особливості дефіцитарного когнітивного розвитку дошкільників з розладами спектру аутизму.** У статті розкрито поняття дефіцитарного когнітивного розвитку при аутизмі. Інтелектуальний рівень дошкільників з розладами спектру аутизму може варіюватися в діапазоні від розумової відсталості до надздібностей.

Виявлено, що у аутичних дітей дошкільного віку картина пізнавальної сфери якісно відрізняється, демонструючи низькі показники вербального інтелекту і відносно високий рівень невербального інтелекту.

Проаналізовано два типи недорозвинення когнітивних навичок, які супроводжують аутизм: когнітивний дефіцит окремого характеру, пов'язаний з нестачею навичок обробки соціально значущої емоційної інформації, і когнітивний дефіцит загального характеру, пов'язаний з

нестачею навичок переробки інформації, планування і концентрації уваги.

У статті описано, що загальний дефіцит когнітивних навичок виявляється в процесах багаторівневого планування і в регуляції поведінки.

У статті розглянуто слабке прагнення до центральної когерентності, що характеризує інший тип нестачі когнітивних навичок у дошкільників з аутизмом. Низький рівень прагнення до інтерпретації стимулів в узагальненій формі співвідноситься з високими результатами при виконанні завдань, що вимагають насамперед концентрації уваги на окремих деталях пропонованих стимулів, а не на загальній композиції.

**Ключові слова:** дефіцитарний когнітивний розвиток, мислення, дошкільники з розладами спектру аутизму, менталізація, когнітивні навички, поведінка, сенсорна домінантність, розумова відсталість.

**Сызык А.Е. Особенности дефицитарного когнитивного развития дошкольников с аутизмом.** В статье раскрыты понятия дефицитарного когнитивного развития при аутизме. Интеллектуальный уровень дошкольников с аутизмом может варьироваться в диапазоне от умственной отсталости до сверхспособностей.

Выявлено, что у аутичных детей дошкольного возраста картина познавательной сферы качественно отличается, демонстрируя низкие показатели вербального интеллекта и относительно высокий уровень невербального интеллекта.

Проанализировано два типа нехватки когнитивных навыков, сопровождающих аутизм: когнитивный дефицит частного характера, связанный с нехваткой навыков обработки социально значимой эмоциональной информации, и когнитивный дефицит общего характера, связанный с нехваткой навыков переработки информации, планирования и концентрации внимания.

В статье описано, что общий дефицит когнитивных навыков обнаруживается в процессах многоуровневого планирования и в регуляции поведения.

В статье рассмотрено слабое стремление к центральной когерентности, что характеризует другой тип недостатка когнитивных навыков у дошкольников с аутизмом. Низкий уровень стремления к интерпретации стимулов в обобщенной форме соотносится с высокими результатами при выполнении задач, требующих прежде всего концентрации внимания на отдельных деталях предъявляемых стимулов, а не на общей композиции.

**Ключевые слова:** дефицитарное когнитивное развитие, мышление, дошкольники с аутизмом, ментализация, когнитивные навыки, поведение, сенсорная доминантность, умственная отсталость.

**Syvyk G. Features of the deficit cognitive development of preschool children with autism.** The article deals with the concepts of deficit cognitive development in autism. The intellectual level of preschoolers with autism can range from mental retardation to super-abilities. The preschool children with intellectual disabilities are characterized by lagging behind in all indications of cognitive development.

It was revealed that the clinical characteristics in the cognitive sphere of the autistic children of preschool age are different in terms of quality, showing low indices of verbal intelligence and a relatively high level of nonverbal intelligence. The small percentage of children with autism are characterized by fragmentary abilities, the development of one specific cognitive ability which exceeds that of normotypical preschool children. Sensory deficits in children with autism appear as the sensory dominance and excessive selectiveness while perceiving the stimuli.

Two types of lack of cognitive skills accompanying autism have been analyzed: a cognitive deficit of a private character which associated with a lack of skills in the processing of socially important emotional information, and a general cognitive deficit which associated with lack of skills in information processing, planning, and attention focusing.

The article describes that the general deficiency of cognitive skills is revealed in the processes of multi level planning and in the regulation of behavior. These leading functions provide effective solutions to cognitive tasks, they allow blocking inadequate forms of behavior, to implement the actions that make sense, to make continuously support in process of implementing, to carry out self-monitoring, to establish feedbacks and move gently from solving one task to another.

The articles views the mild tendency for central coherence, which characterizes another type of lacking cognitive skills in preschool children with autism. The low level of the desire to interpret stimuli in the generalized form is related to the high results in task performance which requires, first of all, the focusing attention on individual details of the stimuli that are presented, rather than on the general composition.

**Key words:** deficit cognitive development, thinking, preschool children with autism, mentalisation, cognitive skills, behavior, sensory dominance, mental retardation.

**Постановка проблеми.** На сьогоднішній день питання розвитку пізнавальної сфери дошкільників з розладами спектру аутизму вивчено



недостатньо. Аутичні діти значно відрізняються за рівнем розвитку когнітивних (пізнавальних), мовних і соціальних навичок.

Когнітивний розвиток, на рівні з мовленнєвим розвитком, є одним з показників для прогнозування загального розвитку дошкільника з аутистичними порушеннями. Вивчення численних недоліків когнітивних навичок допоможе зрозуміти, чому аутизм існує в таких різноманітних формах, а також ефективно планувати корекційну роботу з дітьми дошкільного віку з розладами спектру аутизму.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Багаточисленні публікації в площині проблематики розвитку дітей з аутистичними порушеннями належать таким науковцям та практикам, як Н.С. Андреева, Н.В. Базима, Х.В. Качмарик, З.П. Ленів, І.А. Марцинковський, К.О. Островська, О.І. Романчук, Х.Я. Сайко, В.М. Синьов, Т.В. Скрипник, В.В. Тарасун, Г.М. Хворова, М.К. Шеремет, Д.І. Шульженко, О.Є. Шульженко та ін.

Активне вивчення аутизму представлено науковою школою доктора педагогічних наук, дійсного члена НАПН України Синьова В.М., де актуальними є аспекти корекції інтелектуального розвитку, формування соціальних компетенцій, розвиток комунікативної сфери [1, 3].

**Мета** нашого дослідження полягає у з'ясуванні особливостей дефіцитарного когнітивного розвитку дітей дошкільного віку з розладами спектру аутизму.

**Виклад основного матеріалу.** Інтелектуальний рівень дітей дошкільного віку з аутистичними порушеннями може бути в діапазоні від розумової відсталості до надздібностей. Для більшості розумово відсталих дітей, анамнез яких не обтяжений спектром аутистичних порушень, характерним є відставання за всіма показниками інтелектуального розвитку. На відміну від них, аутичні діти часто демонструють показники, що якісно відрізняються [9, 84]. Одним із типових показників є відносно низький рівень результатів за вербальними завданнями при відносно високому рівні результатів за невербальними завданнями. Така тенденція у показниках інтелектуального тестування аутичних дошкільників, як правило, змінюється мало, що дозволяє передбачати рівень їхньої успішності в шкільному віці [10, 12].

Не дивлячись на загальне відставання в інтелектуальному розвитку, невеликий відсоток дошкільників з розладами спектру аутизму відрізняється надзвичайно розвинутими здібностями. Їх називають фрагментарними здібностями чи острівками здібностей [4, 341]. Ці здібності можуть відноситися до таких сфер, як музика, малювання, рахунок, письмо, читання. Практично двадцять п'ять відсотків аутичних дітей відрізняється розвитком однієї специфічної когнітивної здібності до рівня, що перевищує середній для нормотипових осіб, а також значно перевищує їх власний загальний рівень когнітивного розвитку. Окрім

того, приблизно п'ять відсотків дітей з аутистичними рисами мають надзвичайний таланти в тій чи іншій вузькій галузі, що значно перевищує здібності навіть нормотипових дітей дошкільного віку. Таких дітей називають аутичними вундеркіндами, вони демонструють виняткові здібності у таких сферах, як пам'ять, рахунок, вирішення головоломок, музика, малювання [4, 341]. Такі виключні здібності в окремо взятих сферах характеризуються тим, що дошкільники з аутистичними рисами, сприймаючи інформацію, розбивають її на дрібні фрагменти, а не обробляють цілісно [2, 115]. Також це свідчить про те, що такі діти оперують образами, а не ідеями, що дозволяє їм запам'ятовувати інформацію в режимі аудіо чи відеозапису.

Багато візуальних образів, звуків, запахів, тактильних відчуттів можуть стати неприємними і навіть болючими для дошкільників із аутизмом. Дитина з аутистичними порушеннями може реагувати на людський голос, як на пронизливий крик, на легке прогладжування, як на гострий біль. Сенсорний дефіцит є дуже поширеним явищем при аутизмі. До нього відносять гіпер і гіпосензитивність до певних стимулів, надмірно вибірковою увагу і порушення переключення уваги між різноманітними сенсорними сигналами, а також розлади, пов'язані з узгодженням різноманітних сенсорних модальностей [5, 21]. При аутизмі виділяють такі сенсорно-перцептивні порушення, як сенсорна домінантність і надмірна вибірковість при сприйманні стимулів. Сенсорна домінантність – це тенденція фокусувати увагу на стимулах певного типу при зменшенні сприйняття інших стимулів. Надмірна вибірковість стимулів – це тенденція фокусувати увагу на тих чи інших характеристиках предметів чи оточуючого середовища, в той час ігноруючи інші, не менш важливі характеристики. Внаслідок такої вузької направленості сприйняття формується враження, що діти з розладами спектру аутизму мають тунельний зір чи слух, що дуже утруднює для них вивчення оточуючого світу.

При аутизмі виділяють два типи нестачі когнітивних навичок:

1. когнітивний дефіцит окремого характеру, пов'язаний з нестачею навичок обробки соціально значимої емоційної інформації;
2. когнітивний дефіцит загального характеру, пов'язаний з нестачею навичок переробки інформації, планування і концентрації уваги [4, 342].

Незвичні форми соціальної поведінки аутичних дітей свідчать про наявність у них порушень сприйняття соціальної інформації, вони відчувають значні труднощі в ситуаціях, що потребують розуміння специфіки соціальних відносин. Дошкільники з розладами спектру аутизму не розуміють сутності уявних дій і нездатні грати в ігри за участі уяви. Також вони відчувають труднощі, пов'язані з розумінням специфіки різних психічних станів, які не мають безпосереднього зовнішнього прояву (як власних, так і чужих), а саме наміри, емоції, бажання [6, 372]. Хоча такі діти і здатні робити висновки на основі

фізичних подій і характеристик, які вони можуть безпосередньо спостерігати, формування уявлень про невидимі аспекти психічних станів людей, являє для них значні труднощі.

Розвиток здібності розпізнавати власні і чужі психічні стани має назву металізації [4, 343]. Аутичні діти страждають психічною сліпотою, в них не розвивається здатність природнім образом розпізнавати психічні стани інших людей. Діти з дефіцитом процесів металізації здатні засвоювати, запам'ятовувати і зберігати фрагменти соціально значущої інформації, але погано розуміють зміст цих фрагментів.

У дошкільників з розладами спектру аутизму спостерігається загальний дефіцит когнітивних навичок в процесах багаторівневого планування і в регуляції поведінки. Ці процеси названі ведучими функціями і забезпечують ефективне рішення когнітивних завдань. Ведучі функції дозволяють: блокувати неадекватні форми поведінки, здійснювати осмислені дії, неперервно підтримувати процес виконання завдання, проводити самоконтроль, встановлювати зворотній зв'язок, а також плавно переходити від рішення одних задач до інших. Прояв наявності загального дефіциту когнітивних навичок при здійсненні ведучих функцій свідчать труднощі в деяких видах когнітивної діяльності. До їх числа відносяться: організація, планування, зміна когнітивних установок, звільнення від стимулів, що заважають, обробка інформації в змінних умовах і узагальнення раніше засвоєної інформації для аналізу нових ситуацій.

Інший тип нестачі когнітивних навичок виражається в слабкому прагненні до центральної когерентності, під якою розуміються яскраво виражена тенденція інтерпретувати стимули в узагальненій формі, що дозволяє розширити контекст, що аналізується [4, 344]. Інтерпретуючи стимули в узагальненій формі, можна концентруватися на загальному змісті серед складної інформаційної структури і запам'ятовувати головні її елементи, а не окремі деталі. У дітей дошкільного віку з розладами спектру аутизму така здатність проявляється на слабкому рівні. Для них властивим є оброблювання інформації, аналізуючи її елементи і деталі, не намагаючись скласти загальну картину.

У дошкільників з розладами спектру аутизму проявляється особливий стиль організації інформації. Він характеризується труднощами її активної переробки: групування, організації і реорганізації, координації даних різних модальностей [3, 320]. Дитина з аутизмом схильна сприймати інформацію, пасивно імплементуючи її в себе цілими блоками, зберігати їх не переробленими і використовувати в тій самій, сприйнятій ззовні формі. Таким самим чином вона опановує побутові та соціальні навички, жорстко пов'язуючи їх з тією єдиною ситуацією, в якій вони були сприйняті. Саме прагнення багатьох дітей з аутизмом до скрупульозного збереження сталості в навколишньому середовищі також свідчить про монолітність, непропрацьованість їхніх уявлень про оточення – ігнорування в ньому значущих і незначущих деталей [7, 61].

Розвиток моторики характеризується затримкою становлення навичок побутової адаптації, освоєння звичайних, необхідних для життя, дій з предметами. Замість цього формується арсенал стереотипних рухів, маніпуляцій з предметами, які дозволяють отримувати необхідні стимулюючі враження, пов'язані зі зміною положення тіла в просторі, відчуттям напруги м'язів і суглобів, тактильними враженнями. Це можуть бути помаху рук, застигання в певних дивних позах, вибіркоче напруження окремих м'язів і суглобів, біг по колу або від стіни до стіни, стрибки, кружляння, розгойдування, видряпування на меблях, перестрибування зі стільця на стілець, балансування; стереотипні дії з об'єктами: дитина може невтомно трясти мотузкою, стукати палицею, рвати папір, розшарувати на нитки шматочок тканини, вертати предмети тощо [2, 74].

Така дитина умовно незграбна в будь-якій предметній дії, що здійснюється «для користі» – і в великих рухах всього тіла, і в дрібній моториці. Вона не може наслідувати, схоплювати потрібну позу; погано керує розподіленням м'язового тону: тіло, рука, пальці можуть бути занадто м'які або занадто напружені, рухи слабо координуються, не засвоюється їх тимчасова послідовність. В той самий час дитина може несподіваним чином проявити виключну спритність в своїх дивних діях: носитися, як акробат, з підвіконня на стілець, утримувати рівновагу на спинці дивана, на бігу крутити на пальці витягнутої руки тарілку, викладати орнамент з дрібних предметів або сірників.

У розвитку сприйняття дошкільника з розладами спектру аутизму можна відзначити труднощі формування цілісної картини реального предметного світу і раннє виокремлення окремих, афективно значущих, відчуттів власного тіла, а також звуків, фарб, форм оточуючих речей. Звичайні стереотипні натискання на вухо або око, обнюхування, облизування предметів, перебирання пальцями перед очима, гра з відблисками, тінями [9, 120].

Характерною є і наявність більш складних форм сенсорної аутоstimуляції. Ранній інтерес до кольору, просторових форм може проявитися в захопленні викладанням орнаментальних рядів, причому цей інтерес може відбитися і в розвитку мовлення дитини. Його першими словами можуть бути далеко не найпотрібніші звичайному малюкові назви складних відтінків кольорів і форм – наприклад, «блідо-золотистий», або «паралелепіпед». У дворічному віці дитина може усюди вишукувати форму кулі або обриси знайомих йому букв і цифр. Його може поглинати конструювання – він буде засипати за цим заняттям, а, прокинувшись, захоплено продовжувати поєднувати все ті ж деталі. Дуже часто вже до року проявляється пристрасне захоплення музикою, причому, може виявитися абсолютний музичний слух. Часом він рано навчається користуватися програвачем, безпомилково, за незрозумілими ознаками, вибирає з купи потрібну йому платівку і знову, і знову прослуховує її.

Відчуття світла, кольору, форми, свого тіла набувають для такої дитини особливу самоцінність. У нормі вони є перш за все засобом, основою для організації цілеспрямованої активності, а для аутичних дітей стають об'єктом самостійного інтересу, джерелом ауто стимуляції [8, 94]. Характерно, однак, що навіть в аугостимуляції така дитина не вступає в вільні, гнучкі відносини зі світом, не освоює його активно, не експериментує, не шукає новизни, а прагне постійно повторювати, гарантовано відтворювати одне й те саме необхідне їй враження.

Мовленнєвий розвиток дитини дошкільного віку з аутизмом відображає подібну тенденцію. При загальному порушенні розвитку цілеспрямованої комунікативної мовної дії можливо захоплення окремими мовними формами, стереотипна гра звуками, складами і словами, спів, декламація віршів [1, 14].

Дитина часто не може направлено звернутися до близького, попросити про щось, навіть просто покликати маму. Але використовуючи для справи тільки мізерний набір мовних штампів, вона може одночасно проявляти особливу чутливість до мовних форм, слів як таким, засинати і прокидатися зі словником в руках. Для аутичних дітей звичайною є пристрасть до віршів, читання їх напам'ять. Те, що в нормі є основою організації цілеспрямованої адаптивної дії, в даному випадку мовної комунікації, стає об'єктом особливої афективного уваги, засобом аугостимуляції. Так само, як моторні, розвиваються і мовні стереотипи, що дозволяють лише знову і знову відтворювати одні і ті ж необхідні дитині враження.

У розвитку мислення аутичних дітей дошкільного віку відзначаються величезні труднощі довільного навчання, цілеспрямованого дозволу реально виникаючих завдань. Фахівці припускають складності в символізації, перенесенні навичок з однієї ситуації на іншу, пов'язуючи їх з труднощами узагальнення і з обмеженістю в усвідомленні підтексту того, що відбувається [9, 312]. Такій дитині складно зрозуміти розвиток ситуації в часі, розвести в послідовності подій причини і наслідки. Це дуже яскраво проявляється при переказі навчального матеріалу, при виконанні завдань, пов'язаних з сюжетними картинками. Дослідники відзначають проблеми з розумінням логіки іншої людини, урахуванням його уявлень, намірів.

В рамках стереотипної ситуації багато аутичних дітей можуть узагальнювати, використовувати ігрові символи, вибудовувати програму дій. Однак вони не в змозі активно сприймати нову інформацію, активно використовувати свої здібності, з тим, щоб пристосовуватися до мінливості потоку інформації, до намірів, до дій іншої людини.

**Висновки і перспективи подальшого дослідження.** Таким чином, у дошкільників з розладами спектру аутизму спостерігається дефіцитарність когнітивного розвитку, що проявляється в різноманітних формах аутистичних порушень. Розвиток таких дітей характеризується життєвою нереалізованістю своїх задатків і труднощами їх реалізації в активній цілеспрямованій взаємодії з оточуючим середовищем.

Подальше вивчення даної тематики лежить в площині розширення та систематизування наукових уявлень про розвиток, навчання, виховання та соціалізацію дошкільників з розладами спектру аутизму.

### Бібліографія

**1. Базима Н.В.** Формування мовленнєвої активності у дітей з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку : автореферат дис. канд. пед. наук: 13.00.03 / Н. В. Базима; наук. керівник М.К. Шеремет; М-во освіти і науки України, Нац пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – Київ, 2014. – 20 с. **2. Дети и подростки с аутизмом.** Психологическое сопровождение. / [О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг, И.А. Костин, М.Ю. Веденина, А.В. Аршатский, О.С. Аршатский]. – М.: Теревинф, 2011. – 224 с. **3. Качмарик Х. В.** Особливості розробки індивідуальної програми розвитку як аспект психологічного супроводу аутичної дитини в умовах дошкільної установи / Х. В. Качмарик // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. - 2014. - Вип. 26. - С. 317-322. **4. Мэш Эрик.** Детская патопсихология. Нарушение психики ребенка / Эрик Мэш, Девид Вольф. – М.: АСТ, 2007. – 511 с. **5. Островська К.О.** Аутизм: проблеми психологічної допомоги. Навчальний посібник, 2006. – Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка. – 110 с. **6. Островська К. О.** Особливості психологічного супроводу аутичних дітей : психологічна корекція / К. О. Островська, Х. Качмарик // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – 2013. – Вип. 23. – С. 370-375. **7. Тарасун В., Хворова Г.** Концепція розвитку, навчання і соціалізації дітей з аутизмом. Навчальний посібник для вищих навчальних закладів / За ред. В. Тарасун. – К., 2004. – 103 с. **8. Шульженко Д.** Аутизм – не вирок / Д. Шульженко. – Львів: Кальварія, 2010. – 224 с. **9. Шульженко Д.І.** Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей: Монографія / Д.І. Шульженко. – К., 2009. – 385 с. **10. Шульженко Д. І.** Формування готовності дітей з аутистичним спектром порушень до навчання у школі. Корекційна педагогіка. Вісник української асоціації корекційних педагогів. – 2008. – № 1. – С. 99-15.

### References

**1. Bazy`ma N.V.** Formuvannya movlennyevoyi akty`vnosti u ditej z auty`sty`chny`my` porushennyamy` starshogo doshkil`nogo viku : avtoreferat dy`s. kand. ped. nauk: 13.00.03 / N. V. Bazy`ma; nauk. kerivny`k M.K. Sheremet; M-vo osvity` i nauky` Ukrayiny`, Nacz ped. un-t im. M.P. Dragomanova. – Ky`yiv, 2014. – 20 s. **2. Dety` y` podrostky` s auty`zmom.** Psy`xology`cheskoe soprovozhdeny`e. / [O.S. Ny`kol`skaya, E.R. Baenskaya, M.M. Ly`bly`ng, Y`.A. Kosty`n, M.Yu. Vedeny`na, A.V. Arshatsky`j, O.S. Arshatsky`j]. – M.: Terevy`nf, 2011. – 224 s. **3. Kachmary`k X. V.** Osobly`vosti rozrobky` indy`vidual`noyi programy` rozvy`tku yak aspekt psy`xologichnogo suprovodu auty`chnoyi

dy`ty`ny` v umovax doshkil`noyi ustanovy` / X. V. Kachmary`k // Naukovy`j chasopy`s NPU imeni M. P. Dragomanova. Seriya 19 : Korekciyna pedagogika ta special`na psy`xologiya. - 2014. - Vy`p. 26. - S. 317-322. **4. Mesh Ery`k.** Detskaya patopsy`xology`ya. Narusheny`e psy`xy`ky` rebenka / Ery`k Mesh, Devy`d Vol`f. – M.: AST, 2007. – 511 s. **5. Ostrovs`ka K.O.** Auty`zm: problemy` psy`xologichnoyi dopomogy`. Navchal`ny`j posibny`k, 2006. – L`viv: Vy`davny`chy`j centr LNU imeni Ivana Franka. – 110 s. **6. Ostrovs`ka K. O.** Osobly`vosti psy`xologichnogo suprovodu auty`chny`x ditej : psy`xologichna korekciya / K. O. Ostrovs`ka, X. Kachmary`k // Naukovy`j chasopy`s NPU imeni M. P. Dragomanova. Seriya 19 : Korekciyna pedagogika ta special`na psy`xologiya. - 2013. - Vy`p. 23. - S. 370-375. **7. Tarasun V., Xvorova G.** Konceptsiya rozvy`tku, navchannya i socializaciyi ditej z auty`znom. Navchal`ny`j posibny`k dlya vy`shhy`x navchal`ny`x zakladiv / Za nauk. red. V.Tarasun – K.: 2004. – 103 s. **8. Shul`zhenko D.** Auty`zm – ne vy`rok / D. Shul`zhenko. – L`viv: Kal`variya, 2010. – 224 s. **9. Shul`zhenko D.I.** Osnovy` psy`xologichnoyi korekciyi auty`sty`chny`x porushen` u ditej: Monografiya / D.I. Shul`zhenko. – K., 2009. – 385 s. **10. Shul`zhenko D. I.** Formuvannya gotovnosti ditej z auty`sty`chny`m spektrom porushen` do navchannya u shkoli. Korekciyna pedagogika. Visny`k ukrayins`koyi asociaciyi korekciyni`x pedagogiv. – 2008. – № 1. – S. 9-15.

Received 20.09.2017

Reviewed 10.10.2017

Accepted 13.11.2017

УДК 376.011.3-051

**О. І. Сидорович**

olya.nezhelchenko@gmail.com

## **ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ДЕФЕКТОЛОГІВ НА РІВНІ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ НАЛАШТОВАНOSTI НА ВАРТОСТІ ЖИТТЯ**

**Відомості про автора:** Сидорович Ольга Ігорівна, асистент кафедри корекційної педагогіки та інклюзії Львівського національного університету імені Івана Франка, місто Львів, Україна. У колі наукових інтересів: формування та розвиток професійної самосвідомості студентів-дефектологів в процесі навчальної діяльності.

**Contact:** Sydorovych Olha Ihorivna, assistant of correctional pedagogy and inclusion Department Lviv Ivan Franko National University, Lviv, Ukraine. Academic interests: formation and development of professional self-consciousness of students-defectologists in the process of learning activity.

**Сидорович О. І. Особливості професійної самосвідомості майбутніх дефектологів на рівні індивідуальної налаштованості на вартості життя.** У статті здійснюється теоретичний аналіз проблеми індивідуальної налаштованості на вартості життя в структурі професійної самосвідомості. Особлива увага приділяється висвітленню чинників професійної самосвідомості на рівні індивідуальної налаштованості на вартості життя. Дані компоненти представлені у антиципаційній (ідеалістській), релятивістській, маніпулятивістській, нарцисичній налаштованості, налаштованості на норму взаємності, утилітаристській, емпатичній та альтруїстичній налаштованості.

Представлено результати кластерного, кореляційного та однофакторного дисперсійного аналізу у групі 300 студентів 1-4 курсів спеціальності «Корекційна освіта», спеціалізації «логопедія», «олігофренопедагогіка» та «ортопедагогіка» Львівського національного університету імені Івана Франка, Національного педагогічного університету імені Михайла Драгоманова та Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Проаналізовано відмінності налаштованості індивідуальної самосвідомості на вартості життя у досліджуваних та виявлено конструктивно-реалістичну налаштованість професійної самосвідомості майбутніх дефектологів. Виявлено відмінності у показниках пізнавальних потреб, креативності та саморозуміння між студентами різних спеціалізацій та курсів навчання.

**Ключові слова:** самосвідомість особистості, професійна самосвідомість, чинники професійної самосвідомості, студент-дефектолог, налаштованість на вартості життя.

**Сидорович О. И. Особенности профессионального самосознания будущих дефектологов на уровне индивидуальной настроенности на ценности жизни.** В статье осуществляется теоретический анализ проблемы индивидуальной настроенности на ценности жизни в структуре профессионального самосознания. Особое внимание уделяется анализу факторов профессионального самосознания на уровне индивидуальной настроенности на ценности жизни. Данные компоненты представлены в антиципационной (идеалистской), релятивистской, манипулятивистской, нарцисической настроенности, настроенности на норму взаимности, утилитаристской, эмпатической и альтруистической настроенности.

Представлены результаты кластерного, корреляционного и однофакторного дисперсионного анализа в группе 300 студентов 1-4 курсов специальности «Коррекционное образование», специализации «логопедия», «олігофренопедагогіка» и «ортопедагогіка» Львовского национального университета имени Ивана Франко, Национального педагогического университета имени Михаила Драгоманова и Каменец-Подольского национального университета имени Ивана Огиенко.



Проанализированы различия настроенности индивидуального самосознания на ценности жизни в исследуемых и обнаружено конструктивно-реалистичную настроенность профессионального самосознания будущих дефектологов. Определены различия в показателях познавательных потребностей, креативности и самопонимания между студентами различных специализаций и курсов обучения.

**Ключевые слова:** самосознание личности, профессиональное самосознание, факторы профессионального самосознания, студент-дефектолог, настроенность на ценности жизни.

**Sydorovych O. I. Peculiarities of Professional Self-confidence of Future Defectologists on the Level of Individual Preparation to Life Values.** The article reveals theoretical analysis of the problem of individual preparation to life values in the structure of profession self-confidence of students-future defectologists. Special attention is paid to depicting factors of profession self-confidence on the level of individual preparation to life values. These components are presented in anticipating (idealistic), relativistic, manipulative, narcissistic preparation, preparation to the norm of reciprocity, utilitarian, emphatic and altruistic preparation.

The research uses author's questionnaire for discovering preparation to life values, the method of depicting general level of reflexivity (A. Karpov), the questionnaire of self-attitude (V. Stolin), the method of diagnosing the level of emphatic abilities (V. Boiko), the method of E. Shostrom «Personal Orientation Inventory», Generalized self-efficacy scale (R. Schwarzer M. Jerusalem) and the test determining readiness to innovative activity.

The article presents the results of cluster, correlative and one-factor dispersion analysis in the group of 300 students of the speciality "Correctional Education" specializing in speech therapy, oligophrenic pedagogy and orthopedagogy of Lviv Ivan Franko National University, Mykhailo Drahomanov National Pedagogic University and Kamyanets-Podilsky Ivan Ohiyenko National University.

It analyses the differences of preparation of individual consciousness to life values and discovers constructive-realistic preparation of professional self-consciousness of future defectologists. It finds out the differences in cognitive needs indicators, creativity and self-understanding among students of different specialties and courses of studying.

**Key words:** self-consciousness of personality, professional self-consciousness, self-consciousness factors, student-defectologist, preparation to life values.

**Постановка проблеми.** В умовах сучасного суспільства зростає потреба в компетентних фахівцях, які працюють з дітьми з особливостями психофізичного розвитку. В інклюзивному просторі

сучасної освіти діяльність педагога-дефектолога залишається однією із найбільш затребуваних. Специфіка цієї професії обумовлює відповідні вимоги до дефектолога, зокрема щодо його професійного і особистісного розвитку. Актуальною проблемою сучасної науки та практики є дослідження професійної самосвідомості майбутніх педагогів-дефектологів, оскільки фахівець з розвиненою професійною самосвідомістю здатен до постійного саморозвитку та ефективного виконання власних професійних функцій.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз наукової літератури свідчить, що проблему професійної самосвідомості науковці досліджують у різних аспектах. На філософсько-психологічному рівні феномен самосвідомості досліджували Р. Декарт, В. Спіркін, Н. Чепелева, С. Григор'єв та інші. У соціально-психологічному аспекті вивченням даної проблеми займалися І. Кон, Д. Мід, С. Максименко, Д. Столін, Б. Паригін. У психолого-педагогічному плані самосвідомість вивчали Л. Виготський, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн, Ю. Швалб. Різним аспектам проблеми підготовки дефектологів присвячені фундаментальні роботи українських вчених В. І. Бондаря, С. П. Миронової, Ю. В. Пінчук, Т. В. Сак, В. М. Синьова, Є. П. Синьової, В. В. Тарасун, Л. І. Фомічової, О. П. Хохліної, М. К. Шеремет та ін. Водночас, не зважаючи на підвищення наукового інтересу до досліджуваної проблематики, ґрунтовного аналізу проблеми розвитку професійної самосвідомості майбутніх дефектологів не проведено.

Професійна самосвідомість тісно пов'язана з усвідомленням людиною себе в професійній діяльності, тобто змістом професійної самосвідомості є ставлення до професійної діяльності і до себе, як до суб'єкта цієї діяльності [6]. Професійна самосвідомість, на думку Н. В. Чепелевої, передбачає наявність професійних значень (тезаурусу) і професійних смислів (особистісне професійне знання, професійне ставлення до клієнта, професійні ідеали, норми та цінності, смислоутворюючі мотиви професійної діяльності) [5, с.123].

Як показало дослідження, проведене в країнах Західної Європи та в США, ідеологія, яку сповідує людина, її індивідуальна моральна філософія має важливе значення для розуміння моральних суджень і поведень працівника в ситуаціях, коли виникає необхідність вирішити етичну дилему і прийняти конкретні рішення щодо проблеми [7]. Польські психологи Д. Грабовські, А. Худзіцька-Чупала досліджували професійну свідомість співробітників компаній й здійснили систематизацію основних етичних ідей, які так чи інакше відображають стан налаштованості індивідуальної моральної свідомості працівників [10]. Ці етичні ідеї формують певні позитивні та негативні ділові практики [9].

А. Худзіцька-Чупала дослідила відмінності з точки зору моральної філософії в співробітників різних компаній з Сілезії. Для цієї мети нею була використана власна анкета (шкала) індивідуальної моральної філософії (SIFM). Шкала складалася з

8 пунктів суджень, які відповідають моральним принципам релятивізму, ідеалізм, макіавеллізму, нарцисизму, «золотого правила» справедливості, прагматизму, балансу прибутків та втрат і альтруїзму. Виявлені відмінності в налаштованості індивідуальної моральної свідомості дозволили дослідниці припустити, що налаштованість самосвідомості на моральні вартості життя обумовлює поведінку співробітників і їхній спосіб прийняття етичних рішень [8]. Надалі було висунуте припущення, що індивідуальна моральна філософія впливає на поведінку студента, майбутнього фахівця та визначає етичне ставлення до знань [1]. Випускники вишів, молоді фахівці зберігають ці аттитюди, які надалі позначатиметься у професійних взаєминах в колективі.

Аналіз згаданих досліджень дозволив припустити, що моральна індивідуальна філософія, або налаштованість індивідуальної самосвідомості на моральні вартості життя визначатиме перший компонент самосвідомості студентів, майбутніх дефектологів.

**Мета статті** – здійснити аналіз експериментального дослідження особливостей професійної самосвідомості студентів, майбутніх дефектологів на рівні налаштованості індивідуальної свідомості на вартості життя.

#### **Виклад основного матеріалу дослідження.**

Для вивчення особливостей професійної самосвідомості майбутніх дефектологів ми дослідили 300 студентів спеціальності «Корекційна освіта», спеціалізації «логопедія», «олігофренопедагогіка» та «ортопедагогіка» Львівського національного університету імені Івана Франка, Національного педагогічного університету імені Михайла Драгоманова та Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Для з'ясування специфіки базової налаштованості індивідуальної свідомості на вартості життя, була створена анкета, яка також дозволила з'ясувати освітню спеціалізацію, стать, курс навчання, ставлення до навчання. Анкета містить вісім суджень, які відображали різну налаштованість досліджуваних на вартості життя. На нашу думку, налаштованість особи (сукупність аттитюдів, які окреслюють коло вартостей та сьогочасну індивідуальну філософію) можна з'ясувати за допомогою щонайменше восьми конкретних установок студентів, майбутніх дефектологів. Дані компоненти представлені у антиципаційній (ідеалістській), релятивістській, маніпулятивістській, нарцисичній налаштованості, налаштованості на норму взаємності, утилітаристській, емпатичній та альтруїстичній налаштованості. Розглянемо детальніше вказані компоненти. *Антиципаційна* (ідеалістська) налаштованість отримує свій вияв у педагогічних ситуаціях. Педагоги схильні ідентифікувати складні аспекти різних ситуацій навчання, виховання, корекції тощо, й визначати їх не лише як «етичні», чи «неетичні». Вони налаштовані на активне втручання в ці ситуації з вірою, що ситуація зміниться в ліпший бік. *Релятивістська налаштованість* отримує свій вияв у схильності ідентифікувати й

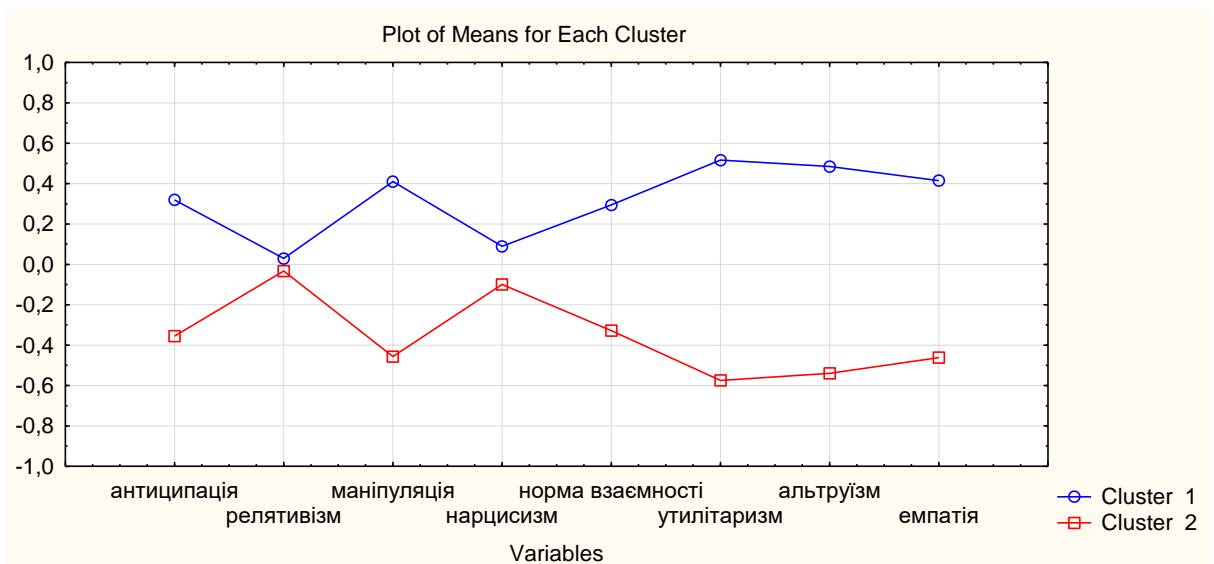
балансувати етичні та неетичні аспекти різних неоднозначних ситуацій, перш ніж прийняти рішення і виробити однозначну думку. *Маніпулятивістська налаштованість* отримує свій вияв у домінуванні економічних і соціально-статусних цінностей над моральними і гуманістичними, не бажання емоційної залученості у взаємини, використання стереотипних форм емоційного реагування, низька комунікативна гнучкість, схильність людини маніпулювати іншими людьми в міжособистісних відносинах. Маніпулятивна налаштованість у широкому значенні може окреслювати аттитюди соціальної особи. У такому розумінні тенденцію соціальної налаштованості ще називають «макіавеллізм». Доведено, що «макіавеллізм» впливає на етичні рішення [7]. *Нарцисична налаштованість* отримує свій вияв у педагогічних ситуаціях, коли педагог має потребу в постійній увазі з боку оточуючих; перебільшення власних знань, умінь; впевненість у своїй неперевершеності, геніальності; заздрісність демонстративна поведінка з метою показати власну перевагу; захищати власні права, нехтування обов'язками; небажання розуміти почуття оточуючих, найближчих, відсутність співпереживання; схильність приховувати власні недоліки і зосереджуватися на чужих; бурхливе реагування на критику, або її ігнорування [4]. Найбільш загальне визначення дозволяє розуміти нарцисизм як «перебільшене почуття власної гідності». Нарцисизм має стосунок до неконструктивної поведінки особи на робочому місці. Наприклад, особи в стані нарцисизму є більш агресивними, низькопродуктивними, що завдає шкоди організації, або іншим людям на робочому місці [11]. *Налаштованість на норму взаємності* дозволяє людині ставитися до інших настільки добре, як хоче, щоб ставилися до неї, норма відповідати добром на добро, чи очікувати у відповідь добру реакцію після власного доброго вчинку, у тій чи іншій формі. Так зване «золоте правило» є одним з найвідоміших і універсальних етичних принципів. Дотримання етичного правила дозволяє людині ставитися до інших настільки добре, як хоче, щоб ставилися до неї. Норма взаємності як норма відповідати добром на добро, чи очікувати у відповідь добру реакцію після власного доброго вчинку, у тій чи іншій формі, з'являється в системах етичних і філософських і моральних приписів в більшості релігій світу. «Золоте правило» є важливим принципом, неодноразово бралися до уваги при вивченні ділової етики [8, с.539]. *Утилітаристська налаштованість* є однією з найбільш вагомих для бізнесу, вона береться до уваги менеджерів стосовно найманих працівників у багатьох організаціях [12]. У педагогічній діяльності дозволяє стверджувати, що найбільш корисними є дії та судження, які максимілізують позитивний ефект, а морально правильна дія це та, яка слугує хорошим результатам, або наслідкам, такі як «щастя», «добробут», тощо. *Емпатична налаштованість* – вчування у свідомість іншої людини, виховання що дозволяє зрозуміти її краще, ніж вона сама себе розуміє [3]. Сприяє здатності рефлексувати й виражено підходити до розуміння себе та інших у світі. *Альтруїстична налаштованість*

дозволяє зауважувати вартості гуманістичного змісту морального плану (дбайливість, чуйність, безкорисливість, доброта, підтримка та допомога тощо) та почуттєво-перцептивного (симпатія, співчуття, співпереживання, емпатія). Альтруїзм – це безкорислива допомога іншим, коли надавач допомоги нічого не очікує навзаєм. Класичним прикладом альтруїзму є біблійна притча про доброго самарянина, який безкорисливо допоміг незнайомій людині, не шкодуючи ні часу, ні грошей [2, с.456].

Крім анкети була застосована методика визначення загального рівня рефлексивності А. Карпова, опитувальник самоствавлення В. Століна, методика для діагностики рівня емпатійних здібностей В. Бойко, методика Е. Шострома «Особистісні орієнтації», Шкала загальної самоефективності Р. Шварцера і М. Єрусалима та тест для визначення готовності до інноваційної діяльності.

Між студентами різних спеціалізацій не було виявлено статистично значимих відмінностей у показниках налаштованості індивідуальної свідомості на вартості життя. Між студентами різних спеціалізацій виявлено статистично значимі відмінності у показниках пізнавальних потреб (SS Effect=53,73, MS Effect =26,86, F=7,11,  $p \leq 0,01$ ), креативності (SS Effect=50,46, MS Effect =25,23, F=6,04,  $p \leq 0,01$ ) та саморозуміння (SS Effect=12,47, MS Effect=6,23, F=3,81,  $p \leq 0,05$ ). Показник вираженості пізнавальних потреб є вищим у логопедів порівняно з ортопедагогами ( $M_{1емп}=4,57$ ,  $M_{2емп}=5,07$ ,  $M_{3емп}=5,62$ ,  $p \leq 0,01$ ), показник креативності є вищим у ортопедагогів порівняно з логопедами ( $M_{1емп}=5,52$ ,  $M_{2емп}=6,04$ ,  $M_{3емп}=6,52$ ,  $p \leq 0,01$ ), а показник саморозуміння є вищим у ортопедагогів порівняно з логопедами ( $M_{1емп}=2,28$ ,  $M_{2емп}=2,68$ ,  $M_{3емп}=2,7$ ,  $p \leq 0,05$ ). Тому у формуванні професійної свідомості ортопедагогів треба приділяти особливу увагу розвитку їх пізнавальних потреб, а при формуванні професійної свідомості логопедів розвивати їх креативність та здатність до саморозуміння.

Статистична процедура кластерного аналізу за методом k-середніх за показниками налаштованостей дозволила побачити специфічні ознаки цих установок в групі дослідження. Перший кластер (158 осіб, 52,66%) порівняно з другим кластером (142 особи, 47,33%) характеризується вищими показниками антиципаційної налаштованості ( $M_{1емп}=3,26$ ,  $M_{2емп}=4,11$ ), маніпулятивної налаштованості ( $M_{1емп}=2,61$ ,  $M_{2емп}=3,38$ ), налаштованості на норму взаємності ( $M_{1емп}=4,13$ ,  $M_{2емп}=4,68$ ), утилітаристської налаштованості ( $M_{1емп}=3,11$ ,  $M_{2емп}=4,18$ ), емпатичної налаштованості ( $M_{1емп}=3,48$ ,  $M_{2емп}=4,25$ ) та альтруїстичної налаштованості ( $M_{1емп}=2,76$ ,  $M_{2емп}=3,77$ ) (рис.1). Всі зазначені відмінності є статистично значимі: антиципаційна налаштованість ( $t=-8,31$ ,  $p \leq 0,01$ ), маніпулятивна налаштованість ( $t=-6,18$ ,  $p \leq 0,01$ ), налаштованість на норму взаємності ( $t=-5,66$ ,  $p \leq 0,01$ ), утилітаристська налаштованість ( $t=-11,24$ ,  $p \leq 0,01$ ), емпатійна налаштованість ( $t=-8,42$ ,  $p \leq 0,01$ ), альтруїстична налаштованість ( $t=-10,3$ ,  $p \leq 0,01$ ).



**Рис.1. Відмінності налаштованості індивідуальної свідомості на вартості життя у досліджуваних (загальна група)**

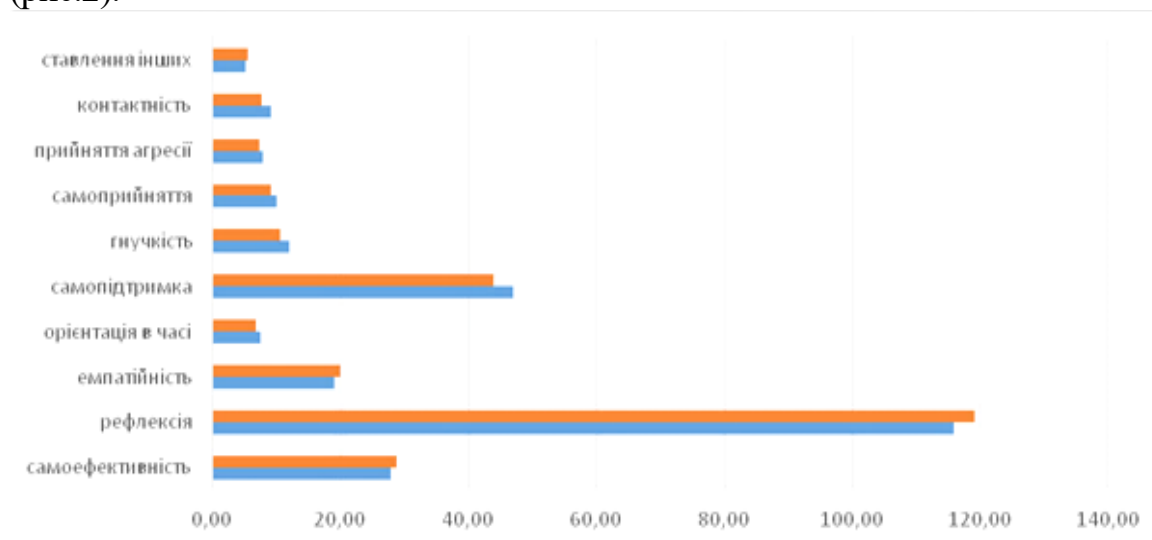
Цікаво, що така, на перший погляд, різноспрямована налаштованість індивідуальної свідомості на вартості життя досліджуваних першого кластеру засвідчує конструктивно-реалістичну налаштованість професійної самосвідомості майбутніх дефектологів. Разом з тим, ця конструктивно-реалістична налаштованість, у якій певне місце займають також елементи маніпулятивної налаштованості, хоча найбільш вираженою є все-таки налаштованість на норму взаємин, антиципаційна, емпатична та утилітаристська налаштованості. Загалом в структурі налаштованості індивідуальної свідомості на вартості життя досліджуваних першого кластеру переважає конструктивно-реалістична тенденція.

Загалом, досліджуваних, які потрапили в перший кластер можна охарактеризувати як людей, яким притаманна більш чітка налаштованість індивідуальної свідомості на вартості життя. Це налаштованість, яка полягає в тому, щоб враховувати інтереси оточуючих, поважати їх, служити їм, але пам'ятати про власну вигоду, дотримуватись балансу між власними інтересами та інтересами соціального оточення, поводитись помірковано і виважено у складних соціальних ситуаціях.

Другий кластер досліджуваних можна охарактеризувати як осіб, що є менш визначеними у своїх аттитюдах, вони не мають життєво-аналітичного досвіду для того, щоб оцінювати й відреагувати на певні життєві позиції. Тобто можна констатувати, що у досліджуваних другого кластеру є менш виражена конструктивно-реалістична тенденція налаштованість професійної самосвідомості як майбутніх дефектологів.

Перший кластер досліджуваних також характеризується вищим показником самоефективності ( $M_{1емп}=28,85$ ,  $M_{2емп}=27,96$ ,  $t=-2,12$ ,  $p\leq 0,05$ ), рефлексивності ( $M_{1емп}=119,18$ ,  $M_{2емп}=115,94$ ,  $t=-2,15$ ,  $p\leq 0,05$ ), загального показника емпатії ( $M_{1емп}=20,04$ ,  $M_{2емп}=19,08$ ,  $t=-2,08$ ,  $p\leq 0,05$ ) та показниками очікуваного ставлення інших ( $M_{1емп}=5,65$ ,  $M_{2емп}=5,25$ ,  $t=-2,13$ ,  $p\leq 0,05$ ). Другий кластер характеризується вищими показниками орієнтації в часі ( $M_{1емп}=6,83$ ,  $M_{2емп}=7,56$ ,  $t=2,41$ ,  $p\leq 0,05$ ), самопідтримки

( $M_{1емп}=43,97$ ,  $M_{2емп}=46,98$ ,  $t=3,35$ ,  $p\leq 0,01$ ), гнучкості поведінки ( $M_{1емп}=10,61$ ,  $M_{2емп}=12,12$ ,  $t=4,64$ ,  $p\leq 0,01$ ), самоприйняття ( $M_{1емп}=9,09$ ,  $M_{2емп}=10,14$ ,  $t=2,73$ ,  $p\leq 0,01$ ), прийняття агресії ( $M_{1емп}=7,27$ ,  $M_{2емп}=7,99$ ,  $t=2,55$ ,  $p\leq 0,05$ ), контактності ( $M_{1емп}=7,65$ ,  $M_{2емп}=9,09$ ,  $t=5,01$ ,  $p\leq 0,01$ ) (рис.2).



**Рис.2. Особливості професійної самосвідомості в загальній групі дослідження (загальна група, ряд 1 – другий кластер, ряд 2 – перший кластер)**

Особи, яким притаманна вища налаштованість індивідуальної свідомості на вартості життя, характеризуються вищими показниками самореалізації: вони є відкритими до теперішнього моменту, більш орієнтовані на свій внутрішній світ і володіють значним ресурсом самопідтримки, є відкритими до нового досвіду, пластичними в своїй поведінці та звичках, комунікабельними, дружелюбними, довірливими, активними у спілкуванні, більш готовими до прийняття себе та інших у всьому спектрі емоційних проявів, включаючи соціально небажані, такі як агресія.

Виглядає так, що особи з більш чітко окресленою налаштованістю індивідуальної свідомості на вартості життя є більш орієнтованими на соціальне оточення, очікування оточуючих, ефективність діяльності, її результат, а особи з менш визначеним світоглядом є більш орієнтованими на процес, пошук, розвиток, внутрішній світ, самих себе, що характеризує осіб з першого кластеру як більш соціально відповідальних та таких, що володіють вищим рівнем професійної самосвідомості.

Однофакторний дисперсійний аналіз показників студентів різних курсів показав наявність статистично значимих відмінностей у показниках здатності до емпатії ( $SS\ Effect=11,55$ ,  $MS\ Effect =3,85$ ,  $F=2,92$ ,  $p\leq 0,05$ ), готовності до особистісного розвитку ( $SS\ Effect=20,02$ ,  $MS\ Effect =6,67$ ,  $F=4,13$ ,  $p\leq 0,01$ ), орієнтації в часі ( $SS\ Effect=58,48$ ,  $MS\ Effect =19,49$ ,  $F=2,82$ ,  $p\leq 0,05$ ), самоінтересу ( $SS\ Effect=25,22$ ,  $MS\ Effect =8,41$ ,  $F=3,71$ ,  $p\leq 0,05$ ), маніпулятивної налаштованості ( $SS\ Effect=13,32$ ,

MS Effect =4,44, F=3,52,  $p \leq 0,05$ ), утилітаристської налаштованості (SS Effect=10,06, MS Effect =3,52, F=3,52,  $p \leq 0,05$ ) та академічної успішності (SS Effect=6,67, MS Effect =2,22, F=3,87,  $p \leq 0,01$ ).

Результати однофакторного дисперсійного аналізу продемонстрували також, що показник маніпулятивної налаштованості є вищим у студентів третього курсу порівняно із студентами четвертого курсу ( $M_{1emp}=3,09$ ,  $M_{2emp}=2,84$ ,  $M_{3emp}=3,29$ ,  $M_{4emp}=2,78$ ,  $p \leq 0,05$ ), а показник утилітаристської налаштованості є вищим у студентів першого курсу порівняно з четвертим курсом ( $M_{1emp}=3,94$ ,  $M_{2emp}=3,55$ ,  $M_{3emp}=3,72$ ,  $M_{4emp}=3,46$ ,  $p \leq 0,05$ ). Отже, по мірі професійного формування педагогів знижується їх схильність маніпулювати оточуючими, що є сприятливою тенденцією, оскільки педагог має бути налаштованим на служіння людям, особистісний розвиток, баланс особистих та професійних цінностей, найвищі етичні стандарти. Водночас, орієнтація на прості, ефективні та взаємовигідні рішення, яка передбачається утилітаристською налаштованістю, також зменшується по мірі заглиблення майбутніх дефектологів в тонкощі професійної діяльності. Можливо, такий пошук простих рішень є передчасним для майбутнього професіонала, який тільки формується і можливість реалізації утилітаристської налаштованості з'являється з часом, коли база знань, вмій та навичок є сформованою і професіонал є готовим пропонувати різні рішення – і прості і складні виходячи з вимог ситуації та існуючих ресурсів, а не з обмеженості власних знань і можливостей.

Показник здатності до емпатії є вищим у студентів першого та другого курсів порівняно із студентами третього курсу ( $M_{1emp}=3,33$ ,  $M_{2emp}=3,33$ ,  $M_{3emp}=2,86$ ,  $M_{4emp}=3,15$ ,  $p \leq 0,05$ ). Процес навчання, професійного розвитку, здобуття професійних знань в рамках спеціальної педагогічної освіти не сприяє розвитку емпатії. Відповідно, на це треба звернути особливу увагу в процесі цілеспрямованого формування самосвідомості професіонала – педагога-дефектолога. Показник готовності до особистісного розвитку є вищим у студентів першого і другого курсів порівняно з четвертим курсом ( $M_{1emp}=5,47$ ,  $M_{2emp}=5,51$ ,  $M_{3emp}=5,39$ ,  $M_{4emp}=4,87$ ,  $p \leq 0,05$ ). Готовність до особистісного розвитку зменшується по мірі професійного зростання, що є несприятливою тенденцією для самосвідомості професіонала і свідчить про необхідність уваги до цього компоненту самосвідомості під час спеціальних тренінгів психологічного формування педагогів-дефектологів. Показник орієнтації в часі є вищим у студентів четвертого курсу порівняно із студентами першого курсу ( $M_{1emp}=6,68$ ,  $M_{2emp}=7,44$ ,  $M_{3emp}=6,89$ ,  $M_{4emp}=7,77$ ,  $p \leq 0,05$ ). Показник орієнтації в часі зростає по мірі професійного розвитку педагогів-дефектологів незважаючи на те, що спеціального впливу протягом навчання на цей компонент не здійснюється. Показник самоінтересу є вищим у студентів другого курсу порівняно з четвертим курсом ( $M_{1emp}=6,09$ ,  $M_{2emp}=6,36$ ,



$MЗемп=5,75$ ,  $M4емп=5,57$ ,  $p\leq 0,05$ ). Самоінтерес студентів протягом професійного розвитку зменшується, отже, формування стійкої позитивної Я-концепції є однією з важливих задач формування професійної самосвідомості дефектолога. Я-концепція є одним з найважливіших ресурсів стресостійкості, а стресостійкість є однією з найважливіших професійно важливих якостей для осіб, які працюють в сфері «людина-людина», тим більше, якщо йдеться про людей з особливими потребами, які потребують великого терпіння, емоційної віддачі та високої педагогічної майстерності.

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Отже, налаштованість на вартості життя є базовим структурним компонентом професійної самосвідомості. Найбільш відповідними для розвитку професійної самосвідомості педагога-дефектолога доречно виокремити епатійну, альтруїстичну, антиципаційну налаштованості та налаштованість на норму взаємності. Результати дослідження вказують на те, що налаштованість індивідуальної самосвідомості на вартості життя пов'язана з більш розвинутою здатністю до рефлексії, більшою впевненістю в своїх силах і можливостях та більшою готовністю до співпереживання іншим. Така готовність може бути корисною і сприяти розвитку здорових стосунків, в тому числі і професійних, в тому випадку, якщо людина є зрілою, ефективною в своїй діяльності, може свідомо окреслювати свої границі у спілкуванні. По мірі професійного формування педагогів знижується їх схильність маніпулювати оточуючими, що є сприятливою тенденцією, оскільки педагог має бути налаштованим на служіння людям, особистісний розвиток, баланс особистих та професійних цінностей, найвищі етичні стандарти. Водночас, орієнтація на прості, ефективні та взаємовигідні рішення також зменшується по мірі заглиблення майбутніх дефектологів в тонкощі професійної діяльності. Перспективою подальших розвідок є проведення розвивально-психологічної роботи зі студентами для розвитку професійної самосвідомості.

### **Бібліографія**

1. Гапон Н., Худзіцка-Чупала А., Лупіна-Вегенер А. Ставлення студентів до вияву академічної нечесності: крос-культурний аналіз / Надія Гапон, Агата Худзіцка-Чупала, Анна Лупіна-Вегенер // Вісник Львівського університету. Серія філософські науки. – 2016. – Вип. 16. – С. 241–248. 2. Дарли Д. М., Бэтсон Д. К. Из Иерусалима в Иерихон: исследование ситуационных и диспозиционных переменных, влияющих на оказание помощи // Пайнс Э., Маслач К. Практикум по социальной психологии. – СПб. : Питер Ком, 2000. – С. 456–469. 3. Дильтей В. Категории жизни / В. Дильтей // Вопросы философии. – 1993. – № 10. – С. 129–143. 4. Фромм Э. Душа человека, её способность к добру и злу / Э. Фромм; перевод В. А. Закса. – М. : Аст, Астрель, 2010. – 256 с.

5. **Чепелєва Н. В.** Формування професійної компетентності психолога // Актуальні проблеми психології: наукові записки інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. Максименка С. Д. – К. : Ніка – Центр, 1999. – Вип. 19. – 286 с. 6. **Шавир П. А.** Психология профессионального самоопределения в ранней юности / П. А. Шавир. – М. : Педагогика, 1981. – 96 с. 7. **Bass, K., Barnett T., Brown G.** Individual difference variables, ethical judgments, and ethical behavioral intentions // *Business Ethics Quarterly*. – 1999. – nr 9(2). – pp. 183–205. 8. **Chudzicka-Czupala A.** Filozofia moralna jednostek jako przesłanka dobrych praktyk w biznesie / Chudzicka-Czupala A. // *Zarządzanie i Finanse. Journal of Management and Finance (Prace i Materiały Wydziału Zarządzania Uniwersytetu Gdańskiego)*. – 2012. – № 1(3). – S. 535–546. 9. **Chudzicka-Czupala A., Makselon-Kowalska B.** Sprawca mobbingu czy ofiara? Psychologiczna charakterystyka nieetycznych zachowań inter-personalnych w organizacji / Chudzicka-Czupala A., Makselon-Kowalska B. ; red. Kożusznik B. // *Kapitał ludzki w dobie integracji i globalizacji*. – Katowice : Wyd. UŚL, 2005. – 298 s. 10. **Grabowski D., Chudzicka-Czupala A.** Ocena właściwości psychometrycznych polskiej wersji skali protestanckiej etyki pracy mirelsa i garretta // *Studia Psychologiczne*, 2016. – № 54(1). – S. 1–16. 11. **Judge, T. A.** Loving Yourself Abundantly: Relationship of the Narcissistic Personality to Self- and Other Perceptions of Workplace Deviance, Leadership, and Task and Contextual Performance / Judge, T. A.; LePine, J. A.; Rich, B. L. // *Journal of Applied Psychology*. – 2006. – nr 91 (4). – P. 762–776. 12. **Kujala, J., Lamsa A. M., Penttila K.** Managers' Moral Decision-Making Patterns Over Time: a Multidimensional Approach // *Journal of Business Ethics*. – 2011. – nr 100. – pp. 78–83.

### References

1. **Hapon N., Khudzitska-Chupala A., Lupina-Vehener A.** Stavleniya studentiv do vyyavu akademichnoyi nechesnosti: kros-kul'turnyy analiz / Nadiya Hapon, Ahata Khudzitska-Chupala, Anna Lupina-Vehener // *Visnyk L'vivs'koho universytetu. Seriya filosofsk'i nauky*. – 2016. – Vyp. 16. – S. 241–248. 2. **Darli D. M., Bjetson D. K.** Iz Ierusalima v Ierihon: issledovanie situacionnyh i dispozicionnyh peremennyh, vlijajuchih na okazanie pomoshhi // Pajns Je., Maslach K. *Praktikum po social'noj psihologii*. – SPb. : Piter Kom, 2000. – S. 456–469. 3. **Dil'tej V.** Kategorii zhizni / V. Dil'tej // *Voprosy filosofii*. – 1993. – № 10. – S. 129–143. 4. **Fromm Je.** Dusha cheloveka, ejo sposobnost' k dobru i zlu / Je. Fromm; perevod V. A. Zaksa. – M. : Ast, Astrel', 2010. – 256 s. 5. **Chepelyeva N. V.** Formuvannya profesiynoyi kompetentnosti psykholoha // *Aktual'ni problemy psykholohiyi: naukovi zapysky instytutu psykholohiyi im. H. S. Kostyuka APN Ukrayiny / za red. Maksymenka S. D.* – K. : Nika – Tsent, 1999. – Vyp. 19. – 286 s. 6. **Shavir P. A.** Psihologija professional'nogo samoopredelenija v rannej junosti / P. A. Shavir. – M. : Pedagogika, 1981. – 96 s. 7. **Bass, K.,**

- Barnett T., Brown G.** Individual difference variables, ethical judgments, and ethical behavioral intentions // *Business Ethics Quarterly*. – 1999. – nr 9(2). – pp. 183–205. 8. **Chudzicka-Czupała A.** Filozofia moralna jednostek jako przesłanka dobrych praktyk w biznesie / Chudzicka-Czupała A. // *Zarządzanie i Finanse. Journal of Management and Finance (Prace i Materiały Wydziału Zarządzania Uniwersytetu Gdańskiego)*. – 2012. – № 1(3). – S. 535–546. 9. **Chudzicka-Czupała A., Makselon-Kowalska B.** Sprawca mobbingu czy ofiara? Psychologiczna charakterystyka nieetycznych zachowań inter-personalnych w organizacji / Chudzicka-Czupała A., Makselon-Kowalska B. ; red. Kozusznik B. // *Kapitał ludzki w dobie integracji i globalizacji*. – Katowice : Wyd. UŚI, 2005. – 298 s. 10. **Grabowski D., Chudzicka-Czupała A.** Ocena właściwości psychometrycznych polskiej wersji skali protestanckiej etyki pracy mirelsa i garretta // *Studia Psychologiczne*, 2016. – № 54(1). – S. 1–16. 11. **Judge, T. A.** Loving Yourself Abundantly: Relationship of the Narcissistic Personality to Self- and Other Perceptions of Workplace Deviance, Leadership, and Task and Contextual Performance / Judge, T. A.; LePine, J. A.; Rich, B. L. // *Journal of Applied Psychology*. – 2006. – nr 91 (4). – P. 762–776. 12. **Kujala, J., Lamsa A. M., Penttila K.** Managers' Moral Decision-Making Patterns Over Time: a Multidimensional Approach // *Journal of Business Ethics*. – 2011. – nr 100. – pp. 78–83.

Received 15.09.2017

Reviewed 04.10.2017

Accepted 10.11.2017

**УДК 376-053.4-056.264**

**В. В. Сильченко, В. В. Кордонець, А. Б. Вахітова,**  
vika\_lipa@ukr.net, v\_kordonets@ukr.net, vika\_lipa@ukr.net

## **ЗАЙКАННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ, СПОСОБИ КОРЕКЦІЇ ТА ПОДОЛАННЯ**

**Відомості про автора:** Сильченко Вікторія Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії та спеціальної психології, Донбаського державного педагогічного університету, Слов'янськ, Україна. E-mail: vika\_lipa@ukr.net.

Кордонець Вікторія Володимирівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри логопедії та спеціальної психології, Донбаського державного педагогічного університету, Слов'янськ, Україна.

Email: v\_kordonets@ukr.net.

Вахітова Анастасія Борисівна, магістрант заочної форми навчання факультету спеціальної освіти, Донбаського державного педагогічного університету, Слов'янськ, Україна. E-mail: vika\_lipa@ukr.net.

**Contact:** Silchenko Viktoriya, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Chair of Speech Therapy and Special Psychology, State Higher Educational Establishment "Donbass State Pedagogical University", Slov'yans'k, Ukraina. E-mail: v\_kordonets@ukr.net.

Kordonets Viktoriya, Candidate of Psychological Sciences, Senior Teacher of Speech Therapy and Special Psychology Chair, State Higher Educational Establishment "Donbass State Pedagogical University", Slov'yans'k, Ukraina. E-mail: vika\_lipa@ukr.net.

Vakhitova Anastasiya. Applicant for Higher Education Degree of Specialist, State Higher Educational Establishment "Donbass State Pedagogical University", Slov'yans'k, Ukraina. E-mail: vika\_lipa@ukr.net.

**Сильченко В. В., Кордонець В. В., Вахітова А. Б. Заїкання у дітей дошкільного віку, способи корекції та подолання.** У статті розглядається проблема заїкання дітей дошкільного віку. Вищеозначене питання є досить актуальним в сучасній логопедії, що пояснюється широким спектром причин його виникнення, різноманітністю клінічних проявів, варіантів перебігу, патологічних реакцій логопата на свою ваду. Вивчення уваги, пам'яті, мислення, психомоторики осіб, що заїкаються, показує, що у них змінена структура психічної діяльності, яка вимагає високого рівня автоматизації та відповідно – швидкого підключення до діяльності, але відмінності в продуктивності між заїкуватими і здоровими зникають, як тільки діяльність виконується на довільному рівні. Більшість сучасних корекційно-логопедичних методик із дітьми зазначеної нозології спрямовані на використання ігрових вправ.

У статті запропоновано теоретичне обґрунтування проблеми прояву заїкання у дітей дошкільного віку, стану корекції важкого виду мовленнєвого дефекту, намічені перспективи створення нових нетрадиційних напрямків у подоланні названої патології.

**Ключові слова:** заїкання, корекція, мовленнєвий дефект, дошкільний вік.

**Сильченко В. В., Кордонець В. В., Вахітова А. Б. Заикание у детей дошкольного возраста, способы коррекции и преодоления.** В статье рассматривается проблема заикания детей дошкольного возраста. Рассматриваемый вопрос является достаточно актуальным в современной логопедии, который объясняется широким спектром

причин его возникновения, разнообразием клинических проявлений, вариантов протекания, патологических реакций логопата на свое нарушение. Изучение внимания, памяти, мышления, психомоторики лиц, которые заикаются, показывает, что у них изменена структура психической деятельности, которая требует высокого уровня автоматизации и соответственно - быстрого подключения к деятельности, но отличия в производительности между заикающимися и здоровыми исчезают, как только деятельность выполняется на удовлетворительном уровне. Большинство современных коррекционно-логопедических методик с детьми данной нозологии направлено на использование игровых упражнений. В статье предложено теоретическое обоснование проблемы проявления заикания у детей дошкольного возраста, состояния коррекции тяжелого вида речевого дефекта, намечены перспективы создания новых нетрадиционных направлений в преодолении названной патологии.

**Ключевые слова:** заикание, коррекция, речевой дефект, дошкольный возраст.

**Silchenko V., Kordonets V., Vakhitova A. Stuttering with Pre-School Age Children, Ways of Correction and Overcoming It.** The article deals with the problem of stuttering with pre-school age children. The problem in question is rather actual in modern speech therapy. It may be explained by the wide spectrum of causes of its appearance, by the variety of its clinical manifestations, by different ways of its course, by pathological reactions of a speech-defective child on his disturbance. Investigation of attention, memory, mentality and psycho-motor activity of stuttering persons shows the structure of their psychological activity which requires the high level automation and, in this connection it requires the rapid attaching oneself to this activity. But differences in productivity between stutterers and non-stutterers disappear as soon as the activity is performed at the sufficient level. Outwardly stuttering manifests itself in speech interrupted with forced pauses, repetition of separate sounds and syllables. These phenomena are provoked by muscle spasms or spasms of other organs of speech at the moment of pronunciation. Respiration of children during the stumbling block also suffers. As a result voice suffers, too. It becomes indistinct, faint, strain. Thus the main task of speech-correction work lies in fostering the correct speech which is characterized by the unhurried tempo, appropriate sounding, and correct speech respiration. The educational task of speech-therapy influence is the formation of a quite new personality on the whole, capable to behave properly in different speech situations. All the previously existing methods of overcoming the stuttering may be divided in dependence on the character of means of influence on stutterers they recommend. The great majority of

modern speech-correction teaching methods on the work with children suffering from the above-mentioned nozology are aimed at the use of game exercises. Theoretical substantiation of the problem of stuttering manifestation in pre-school age children and the state of severe speech defect correction are suggested in the article; the prospects of creating the new non-traditional directions in overcoming the pathology under investigation are proposed.

**Key words:** stuttering, correction, speech defect, pre-school age.

**Постановка проблеми.** Заїкання – це порушення темпу, ритму та плавності усного мовлення, зумовлене судомним станом м'язів артикуляційного апарату (Л. І. Білякова [1]).

В усьому світі визнано, що заїкання — важка проблема як в теоретичному, так і в практичному аспектах. Проблема заїкання залишається ще остаточно не вивченою через широкий спектр причин його виникнення, різноманітність клінічних проявів, варіантів перебігу, патологічних реакцій логопата на своє порушення.

**Аналіз останніх досліджень.** Заїкання як вид мовленнєвої патології розглядається багатьма вченими з різних точок зору: клінічної, фізіологічної, психологічної, нейрофізіологічної, психолінгвістичної.

Заїкання характеризувалось як різні неврози: очікування, страху, неповноцінності або нав'язливий невроз (В. С. Кочергіна, С. С. Ляпідевський, М. С. Лебединський [4]). Заїкання виникає при порушенні нервових процесів (перенапруженні їх сили та рухливості) у корі головного мозку. Нервовий зрив у корі великих півкуль може бути обумовлений, з одного боку, станом нервової системи, її готовністю до відхилення від норми, а з другого боку – несприятливими екзогенними чинниками. Результатом нервового зриву є розлад особливо вразливої у дитини вищої нервової діяльності – мовлення, що проявляється в порушенні координації мовленнєвих рухів з явищами аритмії та судомності. Порушення коркової діяльності є первинним і призводить до викривлення індукційних відносин між корою та підкіркою, порушенню тих умовно-рефлекторних механізмів, які регулюють діяльність підкоркових утворень.

Низка вчених (І. В. Данілов, К. І. Поварнін, І. М. Черепанов [4]), розглядаючи заїкання з позиції патофізіології і медицини, виділяють в ньому дві фази. Перша – власне виникнення заїкання, коли під впливом сильного подразника наступають функціональні розлади моторної функції кори, тобто відмічається порушення умовних реакцій моторного динамічного стереотипу мовлення. Для другої фази характерне переважання психогенних моментів, які нашаровуються на дефект мовлення.

Дослідники зазначали, що у дитини ще немає в достатній мірі вироблених умовних рефлексів гальмовного порядку, які б регулювали високе збудження і надмірну іррадіацію, бурхливе емоційне та рухове регулювання, тобто тих факторів, які при стані сильного збудження призводять до судомного реагування. Нервовий зрив може провокуватися у дитини також гострими або тривалими травмами психічного або соматичного характеру.

**Мета статті** – визначення ефективних корекційно-логопедичних шляхів подолання мовленнєвих судом у дошкільників.

**Виклад основного матеріалу.** Корекційну роботу з позбавлення заїкання необхідно починати в дошкільному віці для запобігання психічних розладів та побічних проявів особистості. Важливим аспектом в цьому напрямі є формування у дітей впевненості при подоланні мовленнєвого дефекту, вміння здійснювати спілкування з оточуючими плавним правильним мовленням.

Багато авторів (М. Зеєман, В. С. Кочергіна, тощо [4]) вказували на різні особливості фізичного здоров'я і стану нервової системи осіб із заїканням. Вони зазначали цілий ряд захворювань центральної нервової системи, при яких заїкання виступає як симптом, тобто заїкання є наслідком функціональних змін у центральній нервовій системі, звернули увагу на хворобливо підвищену афектну лабільність, вегетативні порушення та стан фізичного здоров'я: підвищену дратівливість, образливість, плаксивість, негативізм, різні порушення апетиту та сну, підвищене потовиділення, схильність до застуди та інфекційних захворювань, фізичну ослабленість, енурез. У важких випадках порушення вегетативної нервової системи заїкання виступає на другий план, а здебільшого переважають страхи, хвилювання, тривога, недовірливість, загальна напруженість, схильність до пітливості, почервоніння. На заняттях у дітей часто відсутня цілеспрямованість і наполегливість, власні результати ними недооцінюються. Фіксованість уваги на мовленнєвому порушенні погіршує та ускладнює розлад нормального механізму утворення мовленнєвого потоку.

За думкою вчених, у дітей із заїканням уявлення про своє неправильне мовлення пов'язане як з дефектним мовленням, так і з його наслідками (особливим ставленням оточуючих, ставленням до оточуючих, самооцінкою).

Пам'ять, як психологічний процес, що полягає в запам'ятовуванні, збереженні з подальшим відтворенням раніше сприйнятого, пережитого або зробленого, виконує важливу роль у психологічній моделі фіксованості заїкуватих на своєму дефекті. У них можуть зберігатися в пам'яті уявлення про свої мовленнєві судомні запинки як фактори неправильного мовлення, які заважають вільному мовленнєвому процесу і не піддаються самотійному подоланню і навіть посилюються при спробах їх подолати, про свої переживання з цього приводу, з образливим відношенням до дефектної вимови з боку оточуючих, з

відчуттям власної неповноцінності. Стан яскравого переживання сприяє найміцнішому запам'ятовуванню. Уявлення про свої мовленнєві негаразди та побічні аспекти відображаються в заїкуватих спочатку і переважно в мимовільній пам'яті. По мірі зростання потреб і зусиль при подоланні дефекту у дітей зростає роль довільної пам'яті.

Різноманіття проявів заїкання, відзначене дослідниками, дозволяє стверджувати, що заїкання – це не тільки розлад мовленнєвої функції. У проявах заїкання привертають увагу різною мірою виражені розлади нервової системи, фізичного здоров'я, загальної та мовленнєвої моторики, власне мовленнєвої функції, а також наявність психологічних особливостей. Мовленнєві труднощі і невдачі, які часто виникають у дитини, призводять до підвищених витрат нервової енергії, а інколи – і до серйозних психічних травм.

Перші реакції на дефект у дитини неусвідомлені, не носять емоційного забарвлення. Але в результаті багаторазового повторення випадків запинання у мовленні дитини, їх сприйняття супроводжується у неї розвитком розуміння того, що вона говорить не так, як всі (повільно, уривчасто, із запинками), що їй щось заважає вільно говорити. Запинки виникають раптово, нез'ясовано від чого, тому є предметом уваги оточуючих, не піддаються відразу виправленню, не зникають самостійно та поступово входять у патологічний умовно-рефлекторний ланцюжок. Тривала дія подразника в одному випадку призводить до зниження чутливості (адаптації), а в іншому – до її загострення (сенсibilізації). Відсутність фіксації на мовленнєвих запинках у дитини відбувається, перш за все, під впливом сприятливих навколишніх умов, доброзичливого та спокійного відношення до прояву цих запинок. У цьому випадку запинки не заважають спілкуванню дитини з оточуючими. Така картина переважно характерна для дітей із запинками несудомного характеру, які зустрічаються у дітей досить часто і легко зникають, якщо немає ускладнень.

Усвідомлена увага до своїх мовленнєвих проблем спонукає дітей до вольових дій щодо усунення дефекту. Причому неможливість його самостійно подолати посилюється відчуттям власної неповноцінності. Стан яскравого хвилювання сприяє фіксованості на своєму дефекті, яка збільшується з віком. З часом у кожної особи з заїканням складається своя ієрархія комунікативних труднощів.

Передбачення та очікування мовленнєвих запинок у сукупності з негативними емоціями у більшості випадках призводить до нав'язливих страхів мовлення, логофобії, звукофобії, зниження мовленнєвої активності. Розуміння свого мовленнєвого недоліку, невдалі спроби самостійно позбавитись його, або хоча б замаскувати, нерідко породжують у дітей, що заїкаються, певні психологічні особливості: сором'язливість аж до боязливості, прагнення до самотності, відчуття пригніченості і постійні переживання за своє мовлення, а іноді – і навпаки: розгальмованість, показну розпущеність та різкість.



Спируючись на досвід роботи з заїкуватими різного віку і загальні принципи системного підходу в психології (Л. С. Виготський, С. Я. Рубінштейн, О. М. Леонтьєв, О. Р. Лурія [4,6]), можна сформувати психологічну модель виникнення і розвитку феномена фіксованості на дефекті. Відмінність між заїкуватими і тими, хто вільно висловлюється, виражається не в ступені продуктивності тієї чи іншої діяльності, а в специфіці її протікання. Ця специфіка виявляється не в якій-небудь окремій функції, а у всій сукупності психічних процесів. Від першого мимовільного реагування на дефект у дітей, що заїкаються, поступово формується своє відношення до нього, пов'язане з емоційними переживаннями і відображається у вольових зусиллях (діях та вчинках), в самостійній і безуспішній боротьбі з заїканням.

Поняття феномена фіксованості на своєму дефекті, на думку багатьох авторів, є відзеркаленням об'єктивного існуючого мовленнєвого дефекту (мовленнєвих судом) у всій психічній діяльності людини, яка заїкається. Це результат процесів одержання і переробки інформації про мовленнєві труднощі (або перешкоди) і пов'язані з ними неприємності, трансформовані в психічні процеси, їх взаємодії з навколишнім соціальним середовищем. Виділяють декілька критеріїв, які характеризують наростаючу ускладненість різних рівнів (ступенів) фіксованості на дефекті. У зв'язку з цим виправдано введення робочого терміну «хвороблива фіксація» для виділення трьох груп осіб з заїканням: нульовою, помірною і вираженою хворобливою фіксацією на дефекті.

Зроблені спроби не тільки глибше вивчити психологічні особливості заїкуватих з метою обґрунтування психотерапевтичної спрямованості логопедичної роботи (С. С. Ляпідевський, Г. І. Павлова, В. І. Селівьорстов, В. М. Шкловський, Ю. Б. Некрасова [4,6]), але й диференціювати їх за психологічними особливостями. В основу покладено наявність фобії (С. С. Ляпідевський, Г. І. Павлова [4,6]), різний ступінь фіксованості на своєму порушенні (В. І. Селівьорстов, В. М. Шкловський [4]).

Багатьма вченими (Р. Є. Левіна, С. О. Миронова, О. Л. Пеллінгер та інші [2,4]) розглядалося заїкання як порушення комунікативної функції мовлення. На думку дослідників, механізм заїкання залежить від порушення мовної поведінки, позамовленнєвої діяльності і мовленнєвого акту. Мовленнєвий акт – це плавне, правильне дихання, узгодженість рухів органів артикуляції і фонаційного апарату. Мовленнєва поведінка – це вміння володіти собою під час мовлення.

Аналіз психолінгвістичних параметрів мовлення осіб, які заїкаються, дозволяє вважати, що наявність сумної активності в м'язах виконавчого апарату, що порушує результат дії функціональної системи мовлення заїкуватих, спотворює процес внутрішньомовного планування і переходу психічної частини мовленнєвого процесу на моторний рівень.

Комплексний метод реабілітації заїкуватих визначається вітчизняними фахівцями найефективнішим (Н.О. Власової,

В. І. Селівьорстов, Н. О. Чевельової, Ю. Б. Некрасової, М. І. Буянова, В. М. Шкловського та ін. [4,6]). У ньому виділяють три основні напрями: логопедичний, психотерапевтичний і клінічний. Під комплексним методом реабілітації заїкуватих мається на увазі проведення загального оздоровлення організму (режим, фізичні вправи, медикаментозне і фізіотерапевтичне лікування), цілеспрямований розвиток моторики (координація та ритмізація рухів, розвиток тонкої артикуляційної моторики), мовленнєвого дихання, навичок саморегуляції м'язового тону й емоційного стану (психотерапія, аутогенне тренування). Велике значення надається вихованню особистості і розвитку соціальних взаєностосунків.

У рамках комплексного методу реабілітації існують різні системи корекційної роботи. У кожній із систем один з напрямків комплексного методу (логопедичного, психотерапевтичного чи клінічного) є домінуючим.

Більшість дослідників вважає, що заїкання потрібно усувати в дошкільному віці, саме в цей період логопедична робота сприяє появі високих результатів (Н. О. Власова, О. Ф. Рау, Р. Є. Левіна, Г. А. Волкова, С. О. Миронова, Н. О. Чевельова, Г. С. Шукурова та ін.[1,4,6]). З цією метою вчені пропонують різноманітні прийоми, методи подолання мовленнєвої патології.

Однією з перших комплексних систем корекційної роботи з дошкільниками з відомою мовленнєвою патологією є система, запропонована Н. О. Власовою та О. Ф. Рау, що актуальна і сьогодні.

Останніми роками успішно застосовується методика С. О. Миронової, направлена на виправлення заїкання в дітей у процесі проходження програм відповідно до стандартів дошкільної освіти. Корекція мовлення здійснюється на заняттях по ознайомленню з навколишнім середовищем, з розвитку мовлення, з формування елементарних математичних уявлень, малювання, ліплення, аплікації, конструювання, під час ігор, у вільний від занять час.

Н. О. Чевельова запропонувала систему подолання заїкання у дошкільників на основі використання ручної діяльності. У пропедевтичному періоді дітям прищеплюються навички організованої поведінки, запроваджується режим обмеження їх мовлення.

Систему логопедичної роботи з дошкільниками запропонувала Л. М. Крапивіна. Вона стверджувала, що реабілітаційна дія повинна бути комплексною і включати логопедичні, логоритмічні, музичні, фізкультурні заняття та навчання дітей елементам м'язового розслаблення. Основними завданнями корекційної дії є розвиток загальної, дрібної та артикуляційної моторики, мовленнєвого дихання, інтонаційної сторони мовлення, розвиток і уточнення словника та граматичних конструкцій, діалогічного мовлення.

З літературних джерел відомо, що провідною діяльністю дошкільника є гра. У грі він засвоює соціальний досвід людських відносин, удосконалюючи себе, самостійне мовлення. Саме гра дозволяє зробити логопедичні заняття цікавими, емоційними, оскільки вона спонукає дитину до вільного мовленнєвого спілкування.

М. І. Геркіна та Г. С. Шукурова вважали, що для успішного подолання заїкання важливе використання ігор не тільки на заняттях, але й після них. Вихователь, за допомогою ігор, закріплював ті мовленнєві навички, які вироблені логопедом.

Г. А. Волкова рекомендувала для логопедичних занять дидактичні ігри, ігри зі співом, рухливі та творчі ігри, ігри – драматизації з урахуванням віку дітей. Так, для дітей 4-5 років пропонувались ігри зі співом (хороводи), рухливі ігри з правилами, дидактичні ігри. Для дітей 5 та 6 років рекомендувались ігри-драматизації, для 6-7 – дидактичні ігри.

Цікавий підхід до проблеми реалізації ігор у роботі з дітьми з заїканням здійснили І. Г. Виготська, Л. П. Успенська. Ними широко представлені сюжетно-рольові ігри та ігри – драматизації, використання яких допомагало дітям перевтілитися в інший образ і відшліфувати навички вільного мовленнєвого спілкування з суб'єктом. Вчені рекомендували проводити свята з залученням дітей з мовленнєвим дефектом для набуття досвіду активного спілкування за будь-якими обставинами. В роботах авторів запропоновано цікавий комплекс вправ для зняття емоційної та м'язової напруги, збудливості, розгальмованості. Такі заняття передбачали формування у заїкуватих впевненості під час мовленнєвого спілкування.

Більшість дослідників підходить до проблеми заїкання з позиції комплексного методу (Н. О. Власова, Г. А. Волкова, В. В. Ковальов, В. І. Селівьорстов, М. Є. Хватцев, С. М. Шаховська та інші [4,6]).

Оскільки у дітей, що заїкаються, є специфічні порушення плавності мовлення, особливості темпо-ритмічної її організації, а також зміни в моторній сфері, це обумовлює необхідність формування ритмо-інтонаційної організації усного мовлення, що є однією з головних ланок у комплексному методі корекції заїкання.

Вчені звернули увагу на те, що ритмізація рухів призводить до нормалізації плавності мовлення. Для вироблення плавного мовлення дітей використовують різні прийоми, які його ритмізують: вимова слів, фраз під музику, метроном, спів, тренування мовлення в процесі логопедичної ритміки, синхронізація мовлення з рухами пальців рук та ін. Заняття під музичний супровід з ритмічними рухами рук, ніг, тулуба, а надалі – поєднання цих рухів зі співом, мелодекламацією, читанням віршованих і прозаїчних текстів оптимізують протікання мовленнєвого висловлення (Л. З. Андропова, Л. І. Белякова, Г. А. Волкова, О. В. Оганесян, Н. О. Ричкова та інші [1,4,6]).

Безперечно, музикотерапія покращує загальноемоційний стан дітей, якість рухів, їх виразність, плавність, ритмічність, координацію, корегує і розвиває відчуття, сприймання, уявлення, а головне – стимулює мовленнєву функцію, нормалізує її просодіку, темп, тембр, ритм, наголос, виразність, інтонацію.

**Висновки дослідження.** Усі вищезазначені методики, не дивлячись на їх кількість та різноманітність, далеко не повний перелік наявної логопедичної бази з корекції заїкання. Цей список постійно поповнюється новими розробками, новими прізвищами. Ці методики є базовими, тією основою, фундаментом, на якому будується вся система логопедичної роботи з дошкільниками, які страждають на заїкання.

Отже, на нашу думку, розробка ефективної системи логопедичної роботи з подолання судом в мовленні дитини сприятиме не лише корекції заїкання, а й розвитку особистості в цілому, тому основним завданням корекційно-виховної роботи, яку проводить логопед, є усунення мовленнєвих порушень (перевиховання неправильного мовлення) і психологічних відхилень у дітей, які заїкаються.

Лікувально-оздоровча і корекційно-виховна робота є складовими частинами єдиного комплексного медико-педагогічного впливу з корекції заїкання.

### Бібліографія

- 1. Белякова Л. И.** Логопедия. Заикание / Л. И. Белякова, Е. А. Дьякова. – М.: Эскимо–Пресс, 2001. – 320 с. **2. Журавльова Л. С.** Корекція мовлення старших дошкільників із заїканням засобами музично-дидактичних ігор / Л. С. Журавльова // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 19 : Корекційна педагогіка та психологія: [зб. наук. праць]. – К., 2005. – Вип. 5. – С. 25-32.
- 3. Кондратенко В.** Заїкання: сеноменологія та основні напрями реабілітації: Посібник для вищ. навч. закладів / В. Кондратенко, В. Ломоносов. – К. : Вид-во КНТ, 2006. – 70 с.
- 4. Логопедія.** Підручник, друге видання, перероблене та доповнене / За ред. М. К. Шеремет. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2010. – 672 с.
- 5. Поварова И. А.** Коррекция заикания в играх и тренингах / И. А. Поварова. - С-Пб: 2004. – 348 с. **6. Рибцун Ю. В.** Проблема заикания у дошкольников в работах Р. Е. Левиной [Электронный ресурс] / Ю. В. Рибцун. – Режим доступа к изд. : [http://www.logoped.in.ua/newsite/?page\\_id=1595](http://www.logoped.in.ua/newsite/?page_id=1595).

### References

- 1. Belyakova L. Y`.** Logopedy`ya. Zay`kany`e / L. Y` . Belyakova, E. A. D`yakova. – M.: Эsky`mo–Press, 2001. – 320 s. **2. Zhuravl`ova L. S.** Korekciya movlennya starshy`x doshkil`ny`kiv iz zayikannyam zasobamy` muzy`chno-dy`dakty`chny`x igor / L. S. Zhuravl`ova // Naukovy`j chasopy`s

NPU imeni M.P. Dragomanova. Seriya # 19 : Korekcijna pedagogika ta psy`xologiya: [zb. nauk. prac`]. – K., 2005. – Vy`p. 5. – S. 25-32.

**3. Kondratenko V.** Zayikannya: senomenologiya ta osnovni napryamy` reabilitaciyi: Posibny`k dlya vy`shh. navch. zakladiv / V. Kondratenko, V. Lomonosov. – K. : Vy`d-vo KNT, 2006. – 70 s. **4. Logopediya.** Pidruchny`k, druge vy`dannya, pereroblene ta dopovnene /Za red. M. K. Sheremet. – K.: Vy`davny`chy`j Dim «Slovo», 2010. – 672 s.

**5. Povarova Y` A.** Korrekcy`ya zay`kany`ya v y`grax y` treny`ngax / Y` A. Povarova. – S-Pb: 2004. – 348 s. **6. Ry`bczun Y. V.** Problema zay`kany`ya u doshkol`ny`kov v rabotax R. E. Levy`noj [Электронный ресурс] / Yu. V. Ry`bczun. – Rezhy`m dostupa k y`zd. : [http://www.logoped.in.ua/newsite/?page\\_id=1595](http://www.logoped.in.ua/newsite/?page_id=1595).

Авторський внесок: Сильченко В.В. –55% , Кордонець В.В. – 30%,  
Вахітова А. Б. – 15%

Received 22.09.2017  
Reviewed 12.10.2017  
Accepted 09.11.2017

УДК 376-056.36(075.8)

**А.В.Сімко**  
7kort@ukr.net

## ДО ПИТАННЯ ПРО ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОМОТОРНИХ ДІЙ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ

**Відомості про автора:** Сімко Алла, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна. Email: 7kort@ukr.net

**Contact:** Simko Alla, PhD, senior lecturer in speech therapy and special techniques Kamianetz-Podilskiy Ivan Ohienko National University, Kamianetz-Podilskiy, Ukraine. Email: 7kort@ukr.net

**А.В. Сімко.** До питання про особливості психомоторних дій у дітей молодшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями психофізичного розвитку. У статті розкрито особливості прояву змісту психомоторної дії у дітей з тяжкими порушеннями психофізичного розвитку 3-4 років зі стійкими органічними порушеннями пізнавальної

діяльності. Встановлено, що у ранньому дошкільному віці продовжує функціонувати наслідування як одна з форм поведінки. Визначено, що вади рухів є характерними ознаками дітей з вродженими або рано набутими формами стійкого органічного порушення пізнавальної діяльності. Вирішуючи різноманітні психомоторні завдання такі діти не можуть проявити належну координацію рухів та спритність, їх постава порушена, а рухи незграбні. Доведено, що особливе значення у психофізіологічному розвитку дитини має її активність в провідній діяльності та спілкуванні, насамперед з дорослими. В цій спільній психомоторній активності дитина засвоює суспільно вироблені та соціально закріплені дії з предметами культури, оволодіває смислом цих дій, переводить зовнішні рухи у внутрішній план психічного відображення.

**Ключові слова:** діти молодшого дошкільного віку, тяжкі порушення психофізичного розвитку, психомоторні дії, психомоторика.

**А.В. Симко. К вопросу об особенностях психомоторных действий у детей младшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями психофизического развития.** В статье раскрыты особенности проявления содержания психомоторных действий у детей с тяжелыми нарушениями психофизического развития 3-4 лет со стойкими органическими нарушениями познавательной деятельности. Установлено, что в раннем дошкольном возрасте продолжает функционировать подражание как одна из форм поведения. Определено, что недостатки движений являются характерными признаками детей с врожденными или рано приобретенными формами устойчивого органического нарушения познавательной деятельности. Решая различные психомоторные задачи такие дети не могут проявить надлежащую координацию движений и ловкость, их осанка нарушена, а движения неуклюжие. Доказано, что особое место в психофизиологическом развитии ребенка занимает его активность в ведущей деятельности и общении, прежде всего с взрослыми. В этой совместной психомоторной активности ребенок усваивает общественно выработанные и социально закреплёны действия с предметами культуры, овладевает смыслом этих действий, переводит внешние движения во внутренний план психического отражения.

**Ключевые слова:** дети младшего школьного возраста, тяжелые нарушения психофизического развития, психомоторные действия, психомоторика.

**Simko A.V. On the issue of the peculiarities of psychomotor actions of junior preschool age children with serious violations of psychophysical**

**development.** The article reveals the peculiarities of manifestation of the content in children's psychomotor activity with severe disorders of psychophysical development of 3-4 years with persistent organic disorders of cognitive activity. It has been established that in the early preschool age imitation continues to function as one of the forms of behavior. It is determined that motion defects are characteristic features of children with congenital or early acquired forms of persistent organic violation of cognitive activity. When solving various psychomotor problems such children can not show the proper coordination of movements and dexterity, their posture is broken, and the movements are clumsy.

Diagnostics of psychomotorics of children with severe violations of psychophysical development shows that at all stages of sustainable organic violation of cognitive activity in burdened with intellectual defects of children there is a certain coordination rigidity. Children with psychomotor underdevelopment find it difficult to move away from the coordination mechanisms that they have learned before.

It is proved that special importance in psychophysiological development of a child has its activity in leading activity and communication, first of all with adults. In this general psychomotor activity, the child learns socially developed and socially-established actions with objects of culture, acquires the meaning of these actions, translates external movements into the inner plan of mental reflection. Children with severe disorders of the psychophysical development of preschool age, the formation of the mental sphere is inextricably linked with the correction of their motor capabilities. With the help of physical exercises, interrelated processes of education, education and correctional development in a holistic special education of children with severe disorders of psychophysical development can be realized.

**Key words:** children of junior preschool age, serious violations of psychophysical development, psychomotor actions, psychomotor.

**Постановка проблеми.** Проблема впливу змісту психомоторної дії на нормативний та ненормативний розвиток дитини є однією з центральних у вітчизняній віковій, спеціальній та педагогічній психології. Важливим завданням є визначення змісту і особливостей психомоторної дії для дітей з тяжкими порушеннями психофізичного розвитку на кожному з етапів їх розвитку. О.М. Леонт'єв зазначав, що психічні процеси дитини на різних ступенях її розвитку мають свій специфічний зміст і характеристики залежно від того, яке місце вони займають у провідних видах діяльності. Тобто, для того щоб зрозуміти рушійні сили розвитку будь-якого психічного процесу, необхідно вивчити мотиви, новий смисл основних видів діяльності для дитини.

### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Сучасні вимоги до досліджень психомоторики визначалися у дослідженнях таких відомих психологів, як О.Р. Лурія, В.П. Озеров, К.К. Платонов, Є.П. Ільїн, В.В. Клименко, О.М. Леонтьєв, О.В. Запорожець, та ін.

В фундаментальній монографії О.М. Леонтьєва та О.В. Запорожця «Восстановление движений» автори дають науково-обґрунтовану теорію функціональної рухової терапії, в якій головне значення відводиться працетерапії.

Л. А. Венгер, досліджуючи умови формування пізнавальних здібностей дошкільників, пише: «... тут ми виходимо з розробленої радянськими дослідниками яка вже багаторазово виправдала себе в практиці, теорії формування психічних процесів і якостей шляхом «інтеріоризації» – переходу в середину зовнішніх орієнтувальних дій, тобто зовнішніх дій, спрямованих на з'ясування властивостей і співвідношень речей (П. Я. Гальперін, О.В. Запорожець, О. М. Леонтьєв). В нашому випадку ця теорія означає, що дії зіставлення властивостей предметів зі зразками – еталонами і дії побудови, та застосування моделей повинні бути першопочатково побудовані в дітей у зовнішній формі з тим, щоб надалі вони стали надбанням внутрішнього світу дитини» [1, с.182]. Цей психологічний механізм залишається актуальним і для дітей зі стійкими органічними порушеннями пізнавальної діяльності.

В сучасній літературі механізм інтеріоризації та екстеріоризації м'язової та психічної, або психомоторної активності, описують такі психологи як В.В. Клименко, А.І. Шинкарьок. Проте залишаються недостатньо повно вивченими питання прояву психомоторної дії дошкільників з тяжкими порушеннями психофізичного розвитку

**Мета статті** – визначити основний зміст та особливості психомоторної дії у дітей молодшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями психофізичного розвитку.

**Виклад основного матеріалу.** Досліджуючи рушійні сили і умови розвитку психомоторики дитини психологи надають перевагу таким факторам, як спадковість, навколишнє середовище, власні інтенції психіки, або відстоюють їх конвергенцію. Проблему умов і рушійних сил розвитку психомоторики дитини вирішують також з метафізичних, ідеалістичних чи діалектико-матеріалістичних позицій. У вітчизняній психології справедливо підкреслюють, що особливе значення у психофізіологічному розвитку дитини має її активність в провідній діяльності та спілкуванні, насамперед з дорослими. В цій спільній психомоторній активності дитина засвоює суспільно вироблені та соціально закріплені дії з предметами культури, оволодіває смислом цих дій, переводить зовнішні рухи у внутрішній план психічного



відображення. Саме з цих позицій ми здійснювали аналіз розвитку психомоторики.

Є фахівці, які вважають, що моторна активність дитини досягає свого максимуму до 3 років. І якщо фіксувати загальну кількість та інтенсивність рухів, то з таким поглядом можна погодитись. Водночас, якщо звернутись до психологічного змісту моторних дій, то ми доходимо висновку, що психомоторна активність продовжує зростати і після 3 років. Так, основним видом діяльності та переддошкільника, і дошкільника є гра. Проте ігрові психомоторні дії переддошкільника побудовані переважно на маніпуляціях і до певної міри обмежені своїми зовнішніми проявами. Ігрові психомоторні дії молодшого дошкільника з нормативним онтогенезом, що знаходяться і розвиваються в структурі сюжетно-рольової гри, з одного боку, потребують якісно вищого змісту моторики, що забезпечує зв'язок дитини з навколишнім середовищем, а з другого боку – якісно вищих розумових операцій. Іншими словами, вищого змісту психомоторної активності. В дітей з тяжкими психофізичними порушеннями 3-4 років формування сюжетно-рольової гри утруднене відповідно до ступеня ушкодженої нервової системи. Водночас потрібно врахувати, що прояви моторних розладів у дітей з тяжкими вадами розвитку настільки різнобічні й неоднозначні, що можливі парадоксальні випадки, коли одна й та ж дитина, яка неспроможна виконати відносно прості дії, здатна до рухів значно складніших за координацією [7].

У ранньому дошкільному віці продовжує функціонувати наслідування як одна з форм поведінки. Водночас наслідування прикладові, певному зразку в цьому віці набуває нового психологічного змісту. А саме: наслідуються не просто рухи, а цілісні дії з їх руховим складом і смисловою структурою, діти оволодівають смислом соціально сформованої людської діяльності. Наслідування «... проходить низку ступенів і змінюється зі зміною провідної діяльності цього віку – сюжетно-рольової гри: спочатку дитина наслідує найбільш відкриті для неї сторони і характеристики дорослої діяльності, яка моделюється в грі, і тільки поступово починає наслідувати ті сторони поведінки, які дійсно відображають смисл ситуації» [5, с.278-279]. У дітей з вродженими або рано набутими стійкими органічними порушеннями пізнавальної діяльності цей процес знову ж таки утруднений.

У молодшому дошкільному віці продовжується анатомо-фізіологічне дозрівання організму дітей. Завершується зростання потиличних кісток, набуває своєї форми скронева кістка черепа. З ростом скелета збільшується довжина м'язів а також їх діаметр. Останній параметр в 3-4 роки у два, два з половиною рази перевищує аналогічні показники новонародженого. Довжина і товщина м'язових волокон зростає за рахунок фібрилізації. До 4 років дозрівають і центри керування простими психомоторними діями, які розташовані в

четвертому полі ядра моторної зони кори головного мозку. Отже, проводити інтенсивну корекцію психомоторного розвитку на цьому етапі онтогенезу дитини важливо, тому що на рубіжі переддошкільного і дошкільного віку за темпами зростання маси м'язова тканина випереджає всі інші морфологічні системи. Інтенсивне збільшення маси м'язів супроводжується підвищенням темпів морфологічного формування їх інерваційного апарату. Спостерігається подальша диференціація м'язових тканин, яка забезпечується зростанням швидкості розвитку гістологічної структури їх з'єднувальнотканинних елементів та дозрівання кіркових центрів керування рухами.

Зазначені вище морфофункціональні зміни опорно-рухового апарату пов'язані з особливостями включення різних груп м'язів у психомоторну активність дитини. Залежно від того, які нові рухи, пози, дії засвоює дитина, в діяльність включаються різні групи м'язів. Найбільш швидко розвиваються ті групи м'язів, що забезпечують пряmostояння та ходьбу. Досить інтенсивно формуються м'язи кисті, а м'язи живота значно поступаються їм.

Водночас дозрівання опорно-рухового апарату виступає тільки необхідною умовою психомоторного розвитку дитини. Окремо взятє морфофункціональне дозрівання не забезпечує появи нових утворень психіки, які формуються тільки у спільній діяльності дитини з дорослим. Вербальні та невербальні компоненти спілкування дитини з однолітками та дорослими теж пов'язані з роботою м'язів. «Комунікативно-мовленнєвий розвиток молодшого дошкільника спирається передусім на якості емоційної сфери. Вони не лише забезпечують розуміння і самовизначення партнерських контактів (стани, наміри, бажання, цілі), а й стимулюють вольовий розвиток, бо момент комунікативної зустрічі активізує невербальні й мовленнєві способи встановлення контактів (посмішка, погляд, жести, міміка, слова), які в свою чергу впливають на рішення дитини щодо подальшої участі в комунікації» [4, с.29]. Спостереження доводять, що в дітей, які краще налагоджують комунікативні контакти з дорослим, психомоторний розвиток проходить швидше.

Діагностика психомоторики дітей з тяжкими порушеннями психофізичного розвитку показує, що на всіх ступнях стійкого органічного порушення пізнавальної діяльності в обтяжених інтелектуальними вадами спостерігається певна координаційна ригідність. Дітям з психомоторною недорозвиненістю важко відійти від координаційних механізмів, що вони засвоїли раніше.

Збільшити координаційну лабільність можна тільки через виконання різноманітних фізичних вправ у змінних умовах, починаючи з раннього дитинства. Така штучно створена варіативність просторових, часових, динамічних та топологічних характеристик дій буде стимулювати орієнтувально-дослідницьку активність дитини. Особливо

корисними для корекції психомоторного розвитку дитини можуть бути варіації смислових завдань дій.

Застосування фізичних вправ не має за мету досягти повного відновлення втрачених м'язових відчуттів у дітей з органічними порушеннями пізнавальної діяльності, але вони можуть і повинні допомогти дитині збільшити її можливості щодо регуляції тону м'язових напружень шляхом розвитку збереженої пропріоцептивної чутливості та її включення в керування діями.

Збільшення кількості психомоторних дій, якими володіє дитина 3-4 років, сприяє розвитку її пам'яті та допомагає краще орієнтуватися в навколишньому середовищі. Моторна пам'ять, а також уся поведінка, в молодшого дошкільника емоційно забарвлена та мимовільна. Водночас поряд з кількісно переважаючими багаточисельними мимовільними діями в дитини 3-4 років з нормативним онтогенезом можуть бути такі дії, мета яких не повністю збігається з мотивом. Проте це можливо тільки тоді коли психомоторна дія є відносно простою, а мотив близький до мети. Розмірковуючи про формування довільності психомоторних дій дитини, доцільно навести думку О.В. Запорожця, який писав: «Розвиток мовленнєвої регуляції моторних функцій складає центральну проблему фізіології і психології довільних рухів людини. Тільки завдяки слову ці рухи можуть набути той довільний і свідомий характер, який якісно відрізняє їх від так званих довільних рухів тварин» [3, 146].

Автор також встановив, що слово допомагає згортанню орієнтувальної ланки психомоторної дії. Мовленнєве формування узагальнених умов виконання психомоторних завдань сприяє тому, що діти засвоюють сам принцип та узагальнену програму дії. Зазначене дозволяє їм застосувати засвоєні узагальнені програми психомоторних дій у нових ситуаціях, які мають спільні суттєві ознаки з попередніми умовами активності. Водночас дитина з нормативним онтогенезом у молодшому дошкільному віці може тільки сформулювати мету дії, а не чітко уявити кінцевий результат своєї діяльності. «Здебільшого самостійна реалізація поставленої мети пов'язана із труднощами. Часто зовнішні обставини відволікають дитину, перші невдачі змушують її змінити задум чи відмовитись від нього. Готовність малюка взятися за справу, зробити щось самостійно необхідно обов'язково підтримати й допомогти з успіхом її завершити. Це є запорукою майбутньої ініціативності та самостійності. А поки що в малюка не розвинена довільна поведінка, йому необхідно допомогти керувати собою» [4, 34]. Такої допомоги особливо потребують діти з ненормативним онтогенезом. Адже розробка суб'єктно-діяльнісного підходу, розпочатого в психології С. Л. Рубінштейном і продовженого його учнями дає підстави стверджувати, що однією з найважливіших якостей людини є прагнення бути суб'єктом, творцем власного життя у всіх його

проявах, в тому числі й психомоторних (діяльність, спілкування, пізнання, споглядання тощо).

Важливо також додати, що психомоторну дію як систему не можна ототожнювати з її складовими (м'язовими рухами, реакціями, операціями). Автором цілісної психомоторної дії є цілісний суб'єкт. Жива дія дитини це не реакція, а акція. Тому психомоторні можливості зумовлюють не окремі реакції, а цілісний розвиток дитини як суб'єкта діяльності та спілкування. Психомоторні можливості значною мірою визначають особливості засвоєння культурно-історичного досвіду дітьми з тяжкими порушеннями психофізичного розвитку і становлення їх особистості. Формування в обтяжених інтелектуальними вадами дітей психомоторних дій, самообслуговування та фізичної культури виступає тим пунктом, на основі якого розгортається процес їх психічного розвитку, соціалізації та посиленої трудової діяльності. Позаяк в дітей з тяжкими порушеннями психофізичного розвитку дошкільного віку формування розумової сфери нерозривно пов'язане з корекцією їх рухових можливостей. За допомогою фізичних вправ можуть бути реалізовані взаємопов'язані процеси навчання, виховання і корекційного розвитку в цілісній спеціальній освіті дітей з тяжкими порушеннями психофізичного розвитку.

Оволодіння новими психомоторними діями відбувається на основі орієнтувальної активності. Такі орієнтувальні компоненти діяльності, як установив О.В. Запорожець [3], забезпечують створення у дітей адекватних уявлень про предметний світ. Ці рухи виконують функцію своєрідного «моделювання», «уподібнення», «обстеження» предметів. Проведене нами дослідження доводить, що вади рухів є характерними ознаками дітей з вродженими або рано набутими формами стійкого органічного порушення пізнавальної діяльності. Вирішуючи різноманітні психомоторні завдання такі діти не можуть проявити належну координацію рухів і спритність, їх постава порушена, а рухи незграбні. Аналіз літератури показує, що навіть «у дітей-олігофренів у ступені дебільності, які в цілому за розвитком фізичних якостей і за координаційними характеристиками не поступаються здоровим, спостерігаються недостатні вольові прояви при подоланні м'язової втоми, яка зростає, і погана перебудова психомоторних координацій в умовах зміни смислових завдань» [7, 304].

Зв'язок моторики і психіки та можливість їх взаємовпливу можна пояснити з позицій аналізу активності психічного відображення. Досліджуючи механізми останньої, С.Д. Смірнов підкреслює роль цілісного образу світу, що виступає основою для генерації пізнавальних гіпотез. Водночас автор наголошує, що функціонування образу світу, який виступає активним початком відображення, зумовлюється його діяльністю та соціальною суттю. Отже, м'язова, матеріальна чуттєво-практична активність визнається основою породження образів. А з функціонального погляду образ світу йде попереду діяльності та ініціює

і спрямовує її. Образ не може бути зведений до діяльності. «Розуміння образу як моменту руху діяльності дійсно знижує його самоактивність, можливість безпосередньої взаємодії образів... Але якщо активність образів у формі їх безпосередньої взаємодії теоретично неприйнятна, то ініціюючий і регулюючий вплив образів на діяльність (перш за все образів-цілей) є модусом їх існування. Саме активне функціонування образів у діяльності, їх вплив на діяльність, продуктами якої вони самі є, слугує основою для виділення образу в самостійну реальність, що не зводиться до діяльності» [6, 165].

Пізнати себе в психомоторній дії, зрозуміти себе і свої можливості, виховати в собі здібності – завдання, яке кожен повинен виконати самотужки. Це робота, яку неможливо перекласти на чужі плечі і не можна довірити нікому іншому. І тільки сумлінна праця над собою, тобто вільна психомоторна активність дитини – її перші кроки до себе самої, до талановитої роботи в майбутньому [2].

Багатьох дорослих, які виховують дітей з тяжкими вадами психофізичного розвитку сумісна робота з дітьми лякає труднощами, а для інших – вона радість самопізнання.

Підкреслимо, що самопізнання не в спогляданні, а навпаки – в подоланні себе в пізнанні і діях. У нагороду за цю титанічну роботу природа подарує вам невичерпне джерелом позитивних почуттів; у такому пізнанні ви не будете помічати ні напруження, ні труднощів, які долаєте. Отже, лише у подоланні розвивається воля і характер: дитина, яка обмежена в рухах, відстає в розумовому розвитку.

Ось чому в життєдіяльності людини живий рух її мислячого тіла, психомоторні дії посідають провідне місце: вони – необхідний компонент способу існування розумного буття людини.

### **Висновки**

1. У дітей молодшого дошкільного віку, з тяжкими порушеннями психофізичного розвитку, утрудненим є перехід від маніпуляційних психомоторних дій, які є основою гри переддошкільника до дій, які мають входити в структуру сюжетно-рольової гри та забезпечувати якісно вищі розумові операції. Дітям 3-4 років зі стійкими органічними порушеннями пізнавальної діяльності складно наслідувати цілісні психомоторні дії з їх руховим складом та смисловою структурою, яка власне і є смислом соціально сформованої діяльності людини. Тобто наслідуються більшою мірою самі рухи, руховий склад дії як найбільш відкрита сторона діяльності дорослого.

2. Стійке органічне порушення пізнавальної діяльності дитини, зазвичай, супроводжується певною координаційною ригідністю. Таким дітям важко відійти від раніше засвоєних координаційних механізмів навіть в умовах, коли це однозначно доцільно зробити. Ця психомоторна недорозвиненість пояснюється патологією спеціалізованих щодо руху відчуттів і сприймань та вадами орієнтувально-дослідницьких можливостей дитини.

3. У дітей з тяжкими порушеннями психофізичного розвитку

молодшого дошкільного віку в психомоторній активності переважають багаточисельні мимовільні дії. У них практично немає тих дій, мета яких не повністю збігається з мотивом, навіть за умов, коли психомоторна дія є відносно простою, а мотив близький до мети.

### Бібліографія

- 1. Венгер Л. А.** О формировании познавательных способностей в процессе обучения дошкольников / Л. А. Венгер // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1946-1980 гг.; под. ред. И. И. Ильева, В. Я. Ляудис. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1981. – С. 179-182.
- 2. Загальна психологія :** підруч. для студентів вищ. навч. закладів / С. Д. Максименко, В. О. Зайчук, В. В. Клименко, В. О. Соловієнко / За заг. ред. акад. С. Д. Максименка. – К. : Форум, 2000. – 543 с.
- 3. Запорожец А. В.** Избранные психологические труды: в 2-х т. / А. В. Запорожец. – М. : Педагогика, 1986. – Т. 1. – 320 с. – Т. 2. – 297 с.
- 4. Малятко :** програма виховання дітей дошкільного віку. – К. : АПН України, Інститут проблем виховання. – 2-е вид., допрацьоване і доп., 1999. – 243 с.
- 5. Психология. Словарь /** Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд. испр. и доп. – М. : Политиздат, 1990. – 493 с.
- 6. Смирнов С. Д.** Психология образа : проблема активности психического отражения / С. Д. Смирнов. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1985. – 231 с.
- 7. Шинкарьук А. І.** Психомоторно-рівнева структура активності та свободи суб'єкта / А. І. Шинкарьук. – Кам'янець – Подільський : Оіум, 2005. – 448 с.

### References

- 1. Venger L. A.** O formirovanii poznavatel'nyh sposobnostej v processe obucheniya doshkol'nikov / L. A. Venger // Hrestomatiya po vozrastnoj i pedagogicheskoy psihologii. Raboty sovetskih psihologov perioda 1946-1980 gg.; pod. red. I. I. Il'yasova, V. YA. Lyaudis. – M. : Izd-vo Mosk. un-ta, 1981. – S. 179-182.
- 2. Zagal'na psihologiya :** pidruch. dlya studentiv vishch. navch. zakladiv / S. D. Maksimenko, V. O. Zajchuk, V. V. Klimenko, V. O. Solovienko / Za zag. red. akad. S. D. Maksimenka. – K. : Forum, 2000. – 543 s.
- 3. Zaporozhec A. V.** Izbrannye psihologicheskie trudy: v 2-h t. / A. V. Zaporozhec. – M. : Pedagogika, 1986. – T. 1. – 320 s. – T. 2. – 297 s.
- 4. Malyatko :** programa vihovannya ditej doshkil'nogo viku. – K. : APN Ukraïni, Institut problem vihovannya. – 2-e vid., doprac'ovane i dop., 1999. – 243 s.
- 5. Psihologiya. Slovar' /** Pod obshch. red. A. V. Petrovskogo, M. G. Yaroshevskogo. – 2-e izd. ispr. i dop. – M. : Politizdat, 1990. – 493 s.
- 6. Smirnov S. D.** Psihologiya obraza : problema aktivnosti psihicheskogo otrazheniya / S. D. Smirnov. – M. : Izd-vo Mosk. un-ta, 1985. – 231 s.
- 7. Shinkaryuk A. I.** Psihomotorno-rivneva struktura aktivnosti ta svobodi sub'ekta / A. I. Shinkaryuk. – Kam'yanec' – Podil'skij : Oiyum, 2005. – 448 s.

Received 14.09.2017

Reviewed 19.10.2017

Accepted 24.11.2017

УДК 376 – 056.36:373.3/5

**О.І. Снісаренко**  
helen.snisarenko@gmail.com

## **СТРАТЕГІЯ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ НАВЧАННЯ ІНКЛЮЗИВНИХ УЧНІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ В УМОВАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ**

**Відомості про автора:** Олена Ігорівна Снісаренко, аспірантка кафедри психокорекційної педагогіки факультету корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова за спеціальністю 13.00.03 – корекційна освіта. Email: helen.snisarenko@gmail.com

**About the Author:** Olena Igorivna Snisarenko is a doctoral candidate of department of psycho-correctional pedagogy and psychology, National Pedagogical Dragomanov University. (Specialization code 13.00.03 - Special Education). Email: helen.snisarenko@gmail.com

**Снісаренко О. І. Стратегія диференціації навчання інклюзивних учнів із затримкою психічного розвитку в умовах загальноосвітнього закладу.** Стаття присвячена проблемам інклюзивного навчання учнів із затримкою психічного розвитку. На основі нормативно-правових документів і науково-педагогічної методології проаналізований реальний процес інтеграції дітей з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітньому закладі. Зазначено, що індивідуалізація та диференціація навчання інклюзивних учнів мають реалізовуватись паралельно і включати в себе корекційний компонент. Досліджені типологічні особливості учнів, які мають статус «інклюзивних», статистичні дані і механізм їх «включення» до класно-урочної системи загальноосвітнього закладу. Розкрита загальна характеристика диференціації навчання за кордоном і її ключові аспекти у порівнянні з українською системою освіти. Звертається увага на невідповідність єдності теорії та практики інклюзивного навчання, що виражається в маргіналізації і профанації інклюзії, як нової філософії освіти. Запропонована і розкрита стратегія диференціації навчання учнів різних нозологій (ЗПР, як вторинного так і первинного характеру) та її структурні елементи. Обґрунтовано думку про те, що ця система забезпечить здобуття ценової освіти учнів з ООП з урахуванням їх пізнавального потенціалу і дозволить здобути якісну освіту їх здоровим одноліткам.

**Ключові слова:** освітня інтеграція, інклюзія, індивідуальний підхід диференційований підхід, учні із затримкою психічного розвитку,

дизонтогенез, корекційний компонент.

**Снисаренко Е. И. Стратегия дифференциации обучения инклюзивных учеников с задержкой психического развития в условиях общеобразовательной школы.** В статье рассматриваются проблемы инклюзивного образования детей с задержкой психического развития. Основываясь на нормативно-законодательных документах и научно-педагогической методологии, проведен анализ реального процесса интеграции детей с особенностями психофизического развития в общеобразовательной школе. Обозначено, что индивидуализация и дифференциация обучения инклюзивных учеников должны существовать параллельно и иметь в себе коррекционный компонент. Исследованы типологические особенности учеников, которые имеют статус «инклюзивных», данные статистики и механизм их «включения» в классно-урочную систему общеобразовательной школы. Раскрыта общая характеристика дифференциации обучения за рубежом и ее ключевые компоненты/аспекты в сравнении с украинской системой образования. Привлекается особое внимание к несоответствию единства теории и практики инклюзивного обучения, что выражается в маргинализации и профанации инклюзии, как новой философии образования. Предложена и раскрыта стратегия дифференциации обучения учеников разных нозологий (ЗПР, как первостепенного, так и вторичного характера) и ее структурные элементы. Обоснована мысль о том, что данная система обеспечит получение цензового образования учениками с ОВЗ (ограниченными возможностями здоровья) с ориентацией на их познавательный потенциал и позволит получить качественное образование их здоровым ровесникам.

**Ключевые слова:** образовательная интеграция, инклюзия, индивидуальный подход, дифференцированный подход, дети с задержкой психического развития, дизонтогенез, коррекционный компонент.

**O.I. Snisarenko The strategy of education differentiation for inclusive students (suffering from developmental delay) in educational institution.** This article describes the aspects of inclusive education for students with developmental delay. The real process of integration of children with special needs to the educational institution was analyzed, based on the regulatory instruments and educational methodology. It is stated, that the individualization and differentiation of the learning process should be implemented simultaneously, and include the special educational component. The typological needs of students with “inclusive” status were analyzed, in the light of statistic data and the mechanics of the actual “inclusion” of these students to the routine of classes system within the educational institution.



The general description and analysis of the key components of educational differentiation implemented abroad is described in comparison with Ukrainian educational system.

Attention directed to the unity of theory and practice discrepancy with regards to the inclusive education, resulting in the marginalization and defilement of inclusion as a new educational philosophy. The strategy of educational differentiation for students with various nosology (developmental speech delay of primary and secondary genesis) was presented and described with a special attention to its structural elements. It is especially justified, that the above mentioned educational system ensures the corresponding level of education for students with developmental delay, from the perspective of the cognitive potential, and besides, will ensure the solid academic background to their sane agemates.

**Key words:** educational integration, inclusion, special approach, differentiation, students with developmental delay, dysontogenesis, special education componenets.

**Постановка проблеми.** Згідно постанови КМУ від 26 жовтня 2016 року №753 «Про внесення змін до постанови Кабінету Міністрів України від 23 квітня 2003 року №585» (пункт 3 і 4) «Припинити набір учнів до підготовчих та перших класів спеціальних загальноосвітніх шкіл (шкіл-інтернатів) для дітей із затримкою психічного розвитку з 1 вересня 2017 р., забезпечивши умови для навчання дітей із затримкою психічного розвитку в спеціальних або інклюзивних класах загальноосвітніх навчальних закладів» [5].

Цей документ остаточно розвіяв сумніви педагогів-практиків загальноосвітніх та спеціальних навчальних закладів і науковців, щодо незворотності модернізації змісту освіти шляхом запровадження інклюзивного та інтегрованого навчання осіб з особливими освітніми потребами. Включення учнів різних нозологічних груп до масових шкіл є обов'язковим пунктом в концепції «Нової української школи», яка має бути повністю реалізована до 2029 року.

Інклюзія, як одна із форм навчання дітей з особливими потребами, набуло офіційного статусу в системі загальної середньої освіти у 2010 році, у дошкіллі – з 1 січня 2015 року [3].

Впровадження системи інтегрованого навчання дітей з особливим освітніми потребами, як експериментальна педагогічна новація стартувало в 2008-2009 навчальному році. Сьогодні це вже повномасштабний окремий освітній процес повністю закріплений на законотворчому рівні. Затверджено близько п'ятдесяти нормативно-правових актів, які врегульовують процес інклюзивної освіти і порядок забезпечення необхідної підтримки з боку відповідних педагогічних працівників.

Навчання інклюзивних учнів здійснюється за Типовими навчальними планами і передбачає наявність корекційного компоненту – це психолого-педагогічний супровід, який забезпечують корекційні педагоги та психолого-педагогічна служби: вчитель-дефектолог, вчитель-логопед, педагог супроводу (асистент вчителя), практичний психолог, соціальний педагог, вчитель ЛФК, реабілітолог та інші фахівці (за індивідуальної потреби). Як зазначає Л.Гріневич, оцінювання навчальних досягнень учнів з ООП має бути стимулюючим і в рамках індивідуальної навчальної програми (ІНП). Хоча досліджуючи процес «включення» дітей із затримкою психічного розвитку до ЗНЗ виявилось, що реалізація індивідуальної навчальної програми в класно-урочній системі майже відсутня. Дуже малий відсоток вчителів цікавиться індивідуальними потребами інклюзивних учнів, яких навчають, не приймають участі в створенні ІНП (його змістом) і, тим більше, не використовують індивідуальних і диференційованих методів викладання в інклюзивному класі.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Вивчаючи провідний науково-педагогічний досвід зрозуміло, що індивідуальний та диференційований підхід у навчанні в усі часи крокували пліч-о-пліч. Тому якщо ми говоримо про індивідуальну навчальну програму (ІНП) та індивідуальне планування розвитку (ІПР), структура і зміст яких чітко прописані в Постанові КМУ від 9 серпня 2017 року №588, то чомусь не враховується теоретичний і практичний досвід диференціації навчального процесу, який мав би мати місце в інклюзивному просторі.

В другій половині XIX - на початку XX століття над проблемами диференційованого навчання активно працювали українські педагоги Б. Грінченко, С. Русова. Їхні педагогічні ідеї на той час формувалися на основі теорії особистісно-орієнтованого навчання, яку активно досліджували І. Бех, Г. Ващенко, В. Гладкий, Г. Костюк, М. Сонін, В. Чудновський. Дослідженням питань індивідуального підходу до учнів, як засобу розвитку їх пізнавальної активності та самостійності, проблемного характеру навчання займалися Л. Арістова, Д. Вількеєв, М. Данілова, В. Загвязінський, І. Огородніков, А. А. Кірсанов, Л. Книш, М. Махмутова, Т. Ніколаєва, Н. Половнікова, Є. Рабунський та інші. І. Чередов, досліджували різні сполучення фронтальної, групової та індивідуальної форми навчальної роботи. Про важливість аналізу наукового поняття “диференціація” у педагогіці пишуть вчені О. Бугайов, О. Братанич, В. Володько, С. Гончаренко, Д. Дейкун, П. Дроб’язко, А. Кірсанов, М. Полєнова, Є. Рабунський, І. Унт. Ідеї диференціації навчання одержали розвиток у практиці таких прогресивних педагогів України, як М. Гузик, С. Логачевська, В. Сухомлинський, М. Рашкевич та інші [9].

Т. Сак зазначає: «Одним з ключових моментів інклюзії є повноцінне включення дитини з особливими освітніми потребами у

шкільне життя — у навчальну діяльність на уроці, у життя класу й школи в поза урочний час. Для цього потрібно адаптувати освітній простір: диференціювати навчальний процес, для кожної дитини розробити індивідуальний навчальний план, дібрати відповідне навчально-дидактичне забезпечення, застосовувати найбільш ефективні традиційні й адекватні новітні технології навчання, отже зробити так, щоб були враховані потреби й особливості кожної дитини, як з особливими освітніми потребами, так і здорової [7, с. 5] .

**Метою** статті є аналіз реалій освітньої інтеграції учнів з особливими освітніми потребами (ЗПР як вторинного так і первинного характеру) і формування стратегії наступності реалізації індивідуальної програми розвитку (ІПР) через диференціацію навчального та психолого-педагогічного процесу.

**Виклад основного матеріалу.** За статистичними даними, у 2016/2017 навчальному році в інклюзивних класах навчаються 4180 учнів, що на 53,6 % (або на 1460 учнів) більше у порівнянні з 2015/2016 навчальним роком (2720 учнів). Кількість дітей у спеціальних класах загальноосвітніх шкіл (інтегроване навчання) у 2016/2017 навчальному році збільшилася на 7,7 % (або на 404 учні) і складає 5669 учнів (у 2015/2016 навчальному році – 5265 учнів) [3].

Розглянемо кількісні показники інтегрованих учнів найпоширеніших нозологічних груп, які навчаються в інклюзивних та спеціальних класах ЗНЗ. Це, як правило діти: із затримкою психічного розвитку (ЗПР); тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ); інтелектуальними порушеннями розвитку (РВ); розладами спектру аутизму (РАС) (таблиця 1).

Таблиця 1

**Кількість учнів з особливими освітніми потребами, які навчаються в спеціальних та інклюзивних класах**

№	Нозологія	К-ть дітей в спецкласах	К-ть дітей в інклюзивних класах	Всього
1	Затримка психічного розвитку	3071	1312	<b>4383</b>
2	Тяжкі порушення мовлення	732	336	<b>1068</b>
3	Порушення інтелектуального розвитку	752	1014	<b>1766</b>
4	Розладами спектру аутизму	68	107	<b>175</b>
	<b>Разом</b>	<b>4623</b>	<b>2769</b>	<b>7392</b>

В цій таблиці не враховані діти з синдромом Дауна, порушеннями опорно-рухового апарату, зі складними порушеннями розвитку, сліпі, глухі, зі зниженим зором та зниженим слухом. Причиною тому є

порівняно невелика їх кількість в інклюзивних і спеціальних класах оскільки їх «включення» потребує значних не тільки кадрових ресурсів, а й серйозної адаптації середовища. Це – архітектурні вимоги до будівлі школи, наявність спеціальних підручників і дидактичного устаткування. Тобто створення спеціальних умов навчання, які може забезпечити далеко не кожен загальноосвітній заклад у порівнянні з вже сформованими і укомплектованими спеціальними школами, які мають для навчання таких дітей всі необхідні ресурси. З огляду на це, зрозуміло, що батьки віддають перевагу закладу, де вже створене комфортне корекційно-розвивальне середовище з орієнтацією на індивідуальні потреби дитини.

Інша ситуація з учнями ООП, які представлені в Таблиці 1. Дітей даних нозологічних груп легше включити до загальноосвітнього середовища і організувати їм відповідний психолого-педагогічний супровід, але так здається тільки на перший погляд.

Кожен корекційний педагог знає, що затримка психічного розвитку, порушенням мовлення, розлади спектру аутизму та інтелектуальні порушення розвитку тісно між собою переплітаються в різних комбінаціях. Причиною цьому є психо-органічні порушення церебро-астенічного характеру. Тобто в результаті негативного впливу на дитину в пренатальному, натальному чи постнатальному періоді процеси центральної нервової системи вже мають в собі дизонтогенез. В кінцевому випадку дитина має цілий букет супутніх порушень, які складно виявити при первинній діагностиці.

Витяг з протоколу обстеження психолого-медико-педагогічної консультації має загальні відомості щодо проблем розвитку дитини і носить рекомендаційний характер до вибору програми навчання і корекційно-розвиткових годин. Найпоширенішою є програма ЗПР. Її «популярність» носить в собі певний завуальований ефект, який виражається в тому, що дитина маючи цю програму може спокійно претендувати на місце в інклюзивному класі.

Надалі, після вступу дитини з ООП до школи, команда фахівців обстежують її і розробляють разом з вчителем і педагогом супроводу (асистентом вчителя) індивідуальну програму розвитку (ІПР) та за потреби індивідуальну навчальну програму (ІНП). Складається графік корекційно-розвиткових занять спрямованих на подолання проблем когнітивного, психічного та мовленнєвого розвитку. Орієнтуючись на рекомендації ПМПКа навчальні цілі формуються на основі програми ЗПР, яка за змістом від загальноосвітньої відрізняється тільки наявністю підготовчого класу.

На відміну від психолого-медико-педагогічної консультації фахівці школи мають достатньо часу повністю продіагностувати розвиток дитини і прорахувати його подальшу динаміку. У більшості випадків комбінації порушень куди більш різноманітна ніж те, що прописане в документах. Клінічна картина нагадує ММД (мала мозкова

дисфункція), яка має проградієнтний характер і поступове зниження пізнавального та інтелектуального розвитку. Починаючи з другого семестру першого класу спостерігаючи за дитиною вчителі помічають вагомe відставання інклюзивного учня, яке постійно збільшується.

Т. Сак описує особливості інклюзивних учнів попередньо розділяючи їх на три типи за рівнем навчуваності так: «В узагальненому вигляді типи порушень структури навчально-пізнавальної діяльності учнів з особливими освітніми потребами можна представити таким чином.

А). Порушення пов'язані з дефіцитним розвитком функції регуляції навчально-пізнавальної діяльності. Це, насамперед, стани дефіциту уваги з гіпер- чи гіпоактивністю, недорозвиненістю мотиваційної та емоційно-вольової сфер, розладами працездатності різного походження. Як правило, ці діти не спроможні працювати на уроці разом з усім класом, і засвоюють навчальний матеріал в процесі індивідуальної роботи, коли вчитель бере на себе функцію організації контролю їхньої діяльності.

Б). Порушення, які є наслідком зниженого інтелектуального розвитку дітей при порівняно збереженому рівні їх навчуваності. Діти можуть успішно засвоювати навчальний матеріал, якщо він подається невеликими частинами, здатні користуватися допомогою, дуже чутливі до заохочення, похвали. Ці чинники значно підвищують їхню продуктивність.

В). Ще одна група порушень навчально-пізнавальної діяльності пов'язана з недостатнім інтелектуальним розвитком, зумовленим зниженою навчуваністю. Остання виявляється в особливій ригідності, негнучкості мислення, внаслідок чого діти дуже обмежено користуються допомогою, мають труднощі в оперуванні наявним у них досвідом. Ці діти засвоюють програмний матеріал з великими труднощами» [7, С. 23-26] .

Здавалося б, саме час звернути увагу на ІНП та ІПР, яка передбачає орієнтацію на індивідуальні можливості дитини, модифікацію змісту навчальної програми, технологію взаємодії команди корекційних педагогів і вчителів, що спрямована на інтенсивність заходів по подоланню чи компенсації порушень розвитку.

В додатку до Листа МОН України від 12. 07. 2017 № 1/9 – 385 зазначено, що така робота передбачає вирішення специфічних завдань, зумовлених особливостями психофізичного розвитку учнів, і потребує впровадження особистісно орієнтованих програм навчання та реабілітації за індивідуальним та диференційованим підходом. Педагоги шкіл самостійно розподіляють програмний матеріал відповідно до годин передбачених навчальними планами для учнів з особливими потребами (за нозологіями). При цьому завданнями педагогів є врахування індивідуальних особливостей навчально-пізнавальних можливосте таких учнів та створення відповідних умов для засвоєння

змісту навчальної програми запропонованої для учнів загальноосвітньої школи [4].

Тим більше, значна увага приділяється удосконаленню системи підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів для роботи в умовах інклюзії. Міністерством схвалено та рекомендовано до впровадження у вищих навчальних закладах навчальних курсів «Диференційоване викладання в інклюзивних класах», «Види оцінювання в інклюзивному класі», «Професійна співпраця в інклюзивній школі», «Лідерство в інклюзивній школі», «Основи інклюзивної освіти», які містять тематику щодо етичного спілкування, супроводу, допомоги особам з інвалідністю [3].

У вищих навчальних закладах, які здійснюють підготовку педагогічних працівників за напрямками (спеціальностями) «Дошкільна освіта», «Початкова освіта», «Соціальна педагогіка», з 2013 навчального року запроваджено навчальну дисципліну «Основи інклюзивної освіти». Розділ «Основи інклюзивної освіти» включено у навчальні програми для слухачів курсів підвищення кваліфікації на базі обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти. Проведено серію навчально-методичних семінарів з питань викладання курсів з інклюзивного навчання у системі післядипломної педагогічної освіти [3].

З метою забезпечення кваліфікованої допомоги у засвоєнні навчального матеріалу учнями з особливими освітніми потребами в інклюзивних класах у 2016/2017 навчальному році у штатні розписи загальноосвітніх шкіл уведено 1825 посад асистентів учителя, що на 54,4 % більше у порівнянні з попереднім роком (у 2015/2016 навчальному році – 994 посади) [3].

Але реалії практики інтегрованого навчання дещо віддалені від законодавчої бази і мають, на жаль, відтінок профанації ідеї «включення» особливої дитини до масової школи. Профанація, в сучасному розумінні слова — це спотворення (часом навмисне) розуміння або сприйняття будь-якої ідеї. Педагогічні працівники в більшості своїй являються «профанаторами», тобто навмисно спотворюють початковий зміст інтеграції закладений в ідею «школи для всіх». Вчителі старої школи, навіть після проходження курсів підвищення кваліфікації, відрізняються від нового покоління спеціалістів тим, що уважно, від початку і до кінця, вислухають усі аргументи, але все одно, роблять по-своєму. Навчають всіх однаково і навіть не намагаються зрозуміти проблему інклюзивної дитини, а ти більше створити для неї умови.

В попередні роки, проблема не поставала так гостро по причині, що в інклюзивних класах було до 20-ти дітей з яких 1-3 дитини з ООП і вчителю постійно допомагав асистент (педагог супроводу). Зараз же, в 2017/18 році норми по наповнюваності інклюзивних класів – до 30 учнів. Тобто, будь-який клас може зненацька стати інклюзивним, якщо в нього буде зарахована дитина з атиповим розвитком. В результаті, якщо вчителі раніше мало приймали участь в реалізації ІНП

ссилаючись на відсутність знань щодо особливостей розвитку і навчання дитини з ООП, то зараз основним аргументом є перевантаженість, яка виражається в збільшенні кількості учнів.

Тому маємо таку «картину»:

- ІНП та ІПР розробляються де-юре, а де-факто в умовах уроку вчителі «не обтяжують себе його реалізацією» бо орієнтуються на здорових учнів;
- асистент вчителя не може реалізувати його (ІНП) в умовах уроку тому, що він «заважає» основному вчителю працювати за своїм планом.

В результаті темп уроку швидкий і перенавантажений різними видами навчальної діяльності. Учні з атиповим розвитком просто не встигають за класом по зрозумілим причинам. В молодшій школі команда спеціалістів, асистент вчителя працюють над тим, щоб дитина могла взаємодіяти з дорослими і дитячим колективом. За цей час навчальний компонент поступово віддаляється. І частіше всього такі учні до початку вступу в середню школу є соціалізованими і адаптованими до умов загальноосвітнього закладу, але засвоїли програму на початковому рівні. Це ще створює додаткові психологічні проблеми особистісного характеру і ще більше віддаляє дитину від колективу однолітків [8, с.74] .

Отже потрібно шукати вихід, який би допоміг дитині посилено засвоювати основні академічні вміння з допомогою мультисенсорної команди (за А. Колупаєвою) і, одночасно не позбавляти її комунікації в межах дитячого колективу.

Вивчаючи досвід США, Франції, Великобританії, Німеччині, Японії можна зробити висновок, що диференціація навчання там організована на дуже високому рівні і має в собі загальні характеристики притаманні освітній системі кожної держави, а саме:

- диференціація за статтю, віком, соціальною приналежністю, розумовими здібностями, успіхами в навчанні, пізнавальними інтересами тощо, тобто характеристиками учня;

- диференціація за освітніми цілями, рівнем виконання завдання, початковим рівнем розвитку умінь та інтелектуальних якостей, часом навчання (час на виконання завдання), змістом освіти, послідовністю та структурою навчального матеріалу, підходом до навчання, видами навчальної діяльності, застосуванням знань, оцінок, тобто за підставами і напрямками її здійснення.

- диференціація за частинами (компонентами) освітньої системи (підсистеми): державна (національна) система освіти – макрорівень; окрема школа – мезорівень, класи в школі – мікрорівень диференціації.

Тобто, під диференціацією розуміється не подальше виділення нових навчальних предметів, а створення вже на рівні існуючих кращих умов для ефективного навчання різних груп учнів. При диференціації освітні установи орієнтуються на розвиток інтересів, схильностей і здібностей всіх учасників освітнього процесу. Диференціація може

втілюватися на практиці різними способами, наприклад, через групування учнів за ознакою їхньої успішності; поділ навчальних дисциплін на обов'язкові та за вибором; поділ навчальних закладів на елітні, масові і призначені для учнів із затримками або відхиленнями в розвитку; складання індивідуальних планів і освітніх маршрутів для окремих учнів або студентів відповідно до інтересів і професійною орієнтацією тощо [2].

У сучасній Україні процес диференціації середньої освіти здійснюється на макро-, мезо- і мікрорівні. Щодо макро- і мезорівня, то йдеться про існування різних типів середніх навчальних закладів: загальноосвітня школа (I-II, III ступінь, як правило, з профільним спрямуванням навчання), спеціалізована школа (поглиблена підготовка з одного або кількох предметів), гімназія (поглиблена підготовка відповідно до профілю), колегіум (філологічно-філософський та (або) культурно-естетичний профілі), лицей (профільне навчання і допрофесійна підготовка) [1].

Перераховані навчальні заклади призначені для обдарованої молоді й спрямовані на підготовку своїх учнів до вступу у вищий навчальний заклад, тобто мають академічний профіль. Відбір до таких шкіл відбувається відповідно до рівня розвитку здібностей та навичок дитини і здійснюється за конкурсом. На мезорівні диференціація існує у „школах-лицеях”, „школах-гімназіях”, „школах-комплексах”, звичайній загальноосвітній школі, у якій функціонують спеціалізовані класи. Одним із видів диференціації на мезорівні є створення в рамках однієї навчальної паралелі класів вирівнювання, у яких здійснюється групування учнів з слабким рівнем успішності та академічних здібностей. Диференціація на мікрорівні передбачає роботу вчителя на уроці з кількома групами дітей відповідно до рівня їх навчальних здібностей [1].

Щодо освіти дітей з порушеннями психофізичного розвитку, то система диференціації там також мала свій своєрідний вигляд, який виражався у функціонуванні 8 типів навчальних закладів за нозологіями на макрорівні; поділ класів на I і II відділення за рівнем пізнавальних можливостей – мезорівень; внутрішньо-класна диференціація за індивідуальними можливостями – мікрорівень.

Отже, система освіти в Україні донедавна мала досить глибокий ступінь диференціації, що розподілявся на два блоки – загальноосвітня і спеціальна (корекційна) школи.

Нова освітня реформа в Україні передбачає навчання всіх дітей в умовах загальноосвітньої школи – інклюзія. Тому старі методи в нових умовах вже не є дієвими і якісними. Досліджуючи сучасний стан інтеграції дітей з ООП можна сказати напевно, що статус таких учнів в ЗНЗ має відтінок маргіналізації. Тобто діти опинилися на межі двох освітніх систем і відчують на собі їх суперечливий вплив. Цей феномен можна назвати «пограничною освітньою маргіналізацією особистості», що виражається в груповій приналежності до дитячого



контингенту, але ускладнює «себе-ідентифікацію», як особистість із-за особливостей навчально-пізнавальної діяльності. Особливо гостро на це впливають труднощі в засвоєнні основних академічних дисциплін в умовах класу (гуманітарний, математично-природничий та історичний блоки). Саме на цих уроках найбільше проявляються прогалини в знаннях, або відсутня їх наявність, як таких в інклюзивних учнів. Потрібного індивідуального і диференційованого підходу на мікрорівні (в класі) вчитель не застосовує, аргументуючи це відсутністю відповідних знань, а педагог супроводу, який компетентний в питаннях навчання даної категорії дітей, не може реалізувати ІНП в умовах уроку без дозволу вчителя.

Всі ці фактори дуже гостро впливають на процес навчання і соціалізації дітей різних нозологій. Також зводить нанівець корекційно-розвивальний вплив і можливість здобуття якісної освіти за здібностями з профорієнтацією, а не формальної – цензової (атестат з поміткою «за спеціальною програмою»)

Тому на основі досліджень і законодавчих положень пропонуємо «нову стратегію диференціації навчання учнів з особливими освітніми потребами», яка має в собі таку структуру (планування):

1. Адаптація інклюзивних учнів до класно-урочної системи в 1-2-й рік навчання з паралельним моніторингом набутих знань, вмінь та навичок в рамках вимог програми навчання. Розробка ІНП та ІПР з відповідним корекційно-розвивальним супроводом.
2. Починаючи з 3-го року навчання діагностика рівня засвоєння навчальної програми з метою виявити рівень прогалин в знаннях з основних академічних дисциплін (для початку: українська мова (граматика), літературне читання, математика).
3. Формування «мобільних груп» учнів 3-6 інклюзивних дітей за нозологіями. Тут враховуються: рівень незасвоєності програмного змісту; індивідуальний пізнавальний потенціал (научуваність); рівень соціалізації (самостійності); когнітивний розвиток. Вікова межа в групі не більше трьох років різниці між дітьми.
4. Основним вчителем «мобільної групи» є педагог супроводу (тобто асистент вчителя), який має відповідну корекційну освіту. Він орієнтується в проблемах кожної дитини і адекватно може модифікувати (за потреби) зміст навчальної програми в рамках ІПР дитини, а також професійно- і психологічно-сумісний зі спеціалістами «команди супроводу дитини з ООП»
5. Складання педагогом супроводу окремого графіку уроків з основних академічних дисциплін. Їх підготовка та проведення за участі вчителя-дефектолога (математика та інші дисципліни за потреби) і вчителя-логопеда (граматика і читання) у відповідних кабінетах.

Аргументація переваг даної стратегії диференціації навчання:

1. Педагог супроводу може без перешкод реалізувати зміст ІНП та ІПР з орієнтацією на індивідуальні психофізичні та інтелектуальні можливості кожного учня не заважаючи вчителю в інклюзивному класі і

дітям з типовим розвитком. Як відомо в спеціальній школі (корекційній) структура уроку (за І. Г. Єременко) суттєво відрізняється від масової школи.

2. Педагог супроводу має можливість скласти календарне планування уроків, зміст яких буде відповідати рівню знань учнів «мобільної групи», а також підготувати дидактичне забезпечення уроку і використати відповідні підручники.

3. Адекватне «стимулююче» оцінювання учнів з орієнтацією на індивідуальні особливості. Розробка відповідних засобів контролю рівня засвоєних знань (тести, контрольні, тематичні, аудіювання і т.д.)

4. Відповідність навчання Типовим навчальним планам для кожної нозологічної групи.

5. Підсилення корекційного компоненту методом «синхронного викладання», а саме проведення уроків із залученням вчителя-дефектолога, вчителя-логопеда, практичного психолога. Можливо інших спеціалістів.

6. Інклюзивні учні, які є в складі мобільної групи методом диференціації посилено здобувають знання, але не вибувають з дитячого колективу, оскільки на інших предметах вони працюють в класі разом з усіма.

7. Розвантаження спеціалістів «команди супроводу» в погодинному еквіваленті, що дасть можливість охопити більшу кількість дітей та створити інтенсивне, потужне корекційно-навчальне середовище.

8. Вчителі молодшої та середньої шкільної ланки не підлаштовуються під дітей з ООП засобами зниження темпу уроку і спрощенням змісту навчальної програми. Вони повністю орієнтуються на здорових учнів, задовольняючи цим їх право на якісну освіту.

Підґрунтям до даної стратегії є ряд причин. Згідно Постанови КМУ «Про затвердження змін до Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» від 09 серпня 2017 року № 588: «Корекційно-розвиткова робота — комплекс заходів із системного психолого-педагогічного супроводження дітей з особливими освітніми потребами у процесі навчання, що спрямований на корекцію порушень шляхом розвитку пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери, мовлення та особистості дитини. Корекційно-розвиткова робота проводиться як корекційно-розвиткові заняття за напрямками відповідно до індивідуальних особливостей учня. Тривалість групового корекційно-розвиткового заняття становить 35—40 хвилин, індивідуального — 20-25 хвилин. Групи наповнюваністю два — шість учнів комплектуються відповідним спеціалістом з урахуванням однорідності порушень та рекомендацій психолого-медико-педагогічної консультації. Корекційно-розвиткові заняття проводяться вчителями-дефектологами (корекційними педагогами) та практичними психологами [6].

Тобто, вчитель-дефектолог та інші спеціалісти уповноважені сформулювати групи учнів за нозологіями для проведення корекційно-розвиткових занять. То чому б не побудувати ці заняття на

повноцінному навчанні основних академічних дисциплін, в засвоєнні яких інклюзивні учні мають проблеми? При цьому залучивши педагога супроводу не як «нянюку» чи «наглядача», а повноцінного спеціаліста.

Звернемось до професіограми дефектолога де паралельно зі знаннями психології, психоневрології, психопатології спеціаліст має володіти методикою викладання української мови в загальноосвітньому навчальному закладі для дітей з інтелектуальною недостатністю (вивчення методичних основ навчання грамоти, читання, граматики, правопису та розвитку зв'язного усного та писемного мовлення). Методикою викладання математики в ЗНЗ для дітей з інтелектуальною недостатністю, а саме: особливості засвоєння матеріалу математичного змісту, методи, організацію та пропедевтику навчання математики.

**Висновки.** Диференційоване викладання розглядається як концептуальний підхід і практична технологія специфічної організації навчального процесу. Цей підхід дає педагогові змогу врахувати відмінності між учнями та забезпечувати оптимальний та результативний навчальний процес для кожного з них [8, 9].

Дана стратегія диференційованого навчання в інклюзії дозволить: ефективно організувати процес освітньої інтеграції дітей різних нозологічних груп орієнтуючись на їх індивідуальні особливості; підсилити інтенсивність корекції пізнавального розвитку учнів з ООП; залучити всі педагогічні ресурси; забезпечити якість освіти здорових учнів.

Також це дозволить проявити учнів категорії «прихованої інклюзії» і надати їм відповідну психолого-педагогічну підтримку засобами «буферних класів». Диференціація навчального процесу передбачає послідовне переключення дитини з особливими освітніми потребами від навчальної до професійно-технічної діяльності.

### Бібліографія

1. **Галус О.М.** Порівняльна педагогіка : навчальний посібник / О.М. Галус, Л.М. Шапошнікова – К. : Вища шк., 2006. – 215 с.
2. **Бордовская Н.В.** Педагогіка : учебное пособие / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб. : Питер, 2007. – 304 с.
3. **Інформація** про стан виконання зобов'язань України за Конвенцією про права осіб з інвалідністю в галузі загальної середньої та дошкільної освіти // Веб-сайт МОН України. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://mon.gov.ua/content/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8/2017/05/18/informacziya-na-minsocz-shhodo-vikonannya-konvencziyi-pro-prava-osib-z-invalidnistyu-\(5\).doc](http://mon.gov.ua/content/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8/2017/05/18/informacziya-na-minsocz-shhodo-vikonannya-konvencziyi-pro-prava-osib-z-invalidnistyu-(5).doc) – Назва з екрану.
4. **Лист** МОН України «Про навчальні плани та організацію навчально-реабілітаційного процесу для учнів з особливими освітніми потребами загальноосвітніх навчальних закладів на 2017/18 навчальному році. – [Електронний Ресурс]. – Режим доступу: <http://old.mon.gov.ua/ru/about-ministry/normative/7713> - Назва з екрану.
5. **Постанова** Кабінету

Міністрів України від 23 квітня 2003 р. № 585 “Про встановлення строку навчання у загальноосвітніх навчальних закладах для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку” (Офіційний вісник України, 2003 р., № 17, ст. 776; 2010 р., № 65, ст. 2293) – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/753-2016-%D0%BF>. - Назва з екрану

**6. Постанова** КМУ «Про затвердження змін до Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» від 09 серпня 2017 року № 588. – [Електронний Ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/588-2017-%D0%BF> – Назва з екрану.

**7. Сак Т.** Індивідуальне оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі: навч. курс та наук.-метод. посіб." / Т. В. Сак. – К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. – 168 с.- (Серія «Інклюзивна освіта»).

**8. Снісаренко О. І.** Диференціація як система навчання інтегрованих учнів в загальноосвітньому закладі. / О. І. Снісаренко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – Випуск 33: 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, 2017. – С. 73-80.

**9. Снісаренко О. І.** Науковий погляд на диференціацію як шлях до освітньої інтеграції осіб з особливостями психофізичного розвитку / О. І. Снісаренко // Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців: зб. наукових праць : вип. 5. – Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2017 - С. 35-43

## References

- 1. Halus O.M.** Porivnyal'na pedahohika : navchal'nyy posibnyk / O.M. Halus, L.M. Shaposhnikova – K. : Vyshcha shk., 2006. – 215 s.
- 2. Bordovskaya N.V.** Pedahohyka : uchebnoe posobye / N.V. Bordovskaya, A.A. Rean. – SPb. : Pyter, 2007. – 304 s.
- 3. Informatsiya** pro stan vykonannya zobov'yazan' Ukrayiny za Konventsiiyeyu pro prava osib z invalidnistyyu v haluzi zahal'noyi seredn'oyi ta doshkil'noyi osvity // Veb-sayt MON Ukrayiny. [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: [http://mon.gov.ua/content/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8/2017/05/18/informacziya-na-minsocz-shhodo-vikonannya-konvencziyi-pro-prava-osib-z-invalidnistyyu-\(5\).doc](http://mon.gov.ua/content/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8/2017/05/18/informacziya-na-minsocz-shhodo-vikonannya-konvencziyi-pro-prava-osib-z-invalidnistyyu-(5).doc) – Nazva z ekranu.
- 4. Lyst** MON Ukrayiny «Pro navchal'ni plany ta orhanizatsiyu navchal'no-reabilitatsiynoho protsesu dlya uchniv z osoblyvymy osvitnimy potrebamy zahal'noosvitnikh navchal'nykh zakladiv na 2017/18 navchal'nomu rotsi. – [Elektronnyy Resurs]. – Rezhym dostupu: <http://old.mon.gov.ua/ru/about-ministry/normative/7713> - Nazva z ekranu.
- 5. Postanova** Kabinetu Ministriv Ukrayiny vid 23 kvitnya 2003 r. # 585 “Pro vstanovlennya stroku navchannya u zahal'noosvitnikh navchal'nykh zakladakh dlya ditey, yaki potrebuyut' korektsiyi fizychnoho ta (abo) rozumovoho rozvytku” (Ofitsiynyy visnyk Ukrayiny, 2003 p., # 17, st. 776; 2010 r., # 65, st. 2293) – [Elektronnyy

resurs] – Rezhym dostupu: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/753-2016-%D0%BF>. - Nazva z ekranu **6. Postanova** KМУ «Pro zatverdzhennya zmin do Poryadku orhanizatsiyi inklyuzyvnoho navchannya u zahal'noosvitnikh navchal'nykh zakladakh» vid 09 serpnia 2017 roku # 588. – [Elektronnyy Resurs]. – Rezhym dostupu: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/588-2017-%D0%BF> – Nazva z ekranu. **7. Sak T.** Individual'ne otsynuyvannya navchal'nykh dosyahnen' uchniv z osoblyvymy osvithimy potrebamy v inklyuzyvnomu klasi: navch. kurs ta nauk.-metod. posib." / T. V. Sak. – K.: TOV «Vydavnychyy dim «Pleyady», 2011. – 168 s.- (Seriya «Inklyuzyvna osvita»). **8. Snisarenko O. I.** Dyferentsiatsiya yak systema navchannya intehrovanykh uchniv v zahal'noosvitn'omu zakladi. / O. I. Snisarenko // Naukovyy chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriya 19. Korektsiyna pedahohika ta spetsial'na psykholohiya. – Vypusk 33: zbirnyk naukovykh prats' / M-vo osvity i nauky Ukrayiny, Nats. ped. un-t imeni M. P. Drahomanova. – Kyuyiv : Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova, 2017. – S. 73-80. **9. Snisarenko O. I.** Naukovyy pohlyad na dyferentsiatsiyu yak shlyakh do osvith'oyi intehratsiyi osib z osoblyvostyamy psykhofizychnoho rozvytku / O. I. Snisarenko // Korektsiyna ta inklyuzyvna osvita ochyma molodykh naukovtsiv: zb. naukovykh prats' : vyp. 5. – Sumy: Vyd-vo SumDPU imeni A. S. Makarenka, 2017 - S. 35-43

Received 05.09.2017

Reviewed 18.10.2017

Accepted 27.11.2017

**УДК 378:376-056.25**

**Л. Л. Стахова**

[laraStakhova4@meta.ua](mailto:laraStakhova4@meta.ua)

## **РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧИТЕЛЯ- ЛОГОПЕДА ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЯК УМОВА ЕФЕКТИВНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ**

**Відомості про автора:** Стахова Лариса Львівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, Суми, Україна. У колі наукових інтересів: проблема корекції порушень загального недорозвинення мовлення у дітей дошкільного віку. E-mail: [laraStakhova4@meta.ua](mailto:laraStakhova4@meta.ua)

**Contact:** Information about the author: Larisa Stakhova, Candidate of Pedagogic Sciences, associate professor of logopaedics department at Sumy

State A. S. Makarenko Pedagogical University, Sumy, Ukraine. The range of scientific aims: the problem of correction general disturbance of speech underdevelopment among the preschool children. E-mail: [laraStakhova4@meta.ua](mailto:laraStakhova4@meta.ua)

**Стахова Л. Л. Развитие профессиональной компетентности учителя-логопеда учреждения дошкольного образования как условия эффективной организации коррекционно-развивающего процесса.** Стаття присвячена проблемі розвитку професійної компетентності учителя-логопеда закладу дошкільної освіти як однієї з умов ефективної організації корекційно-розвивального процесу. Тенденція збільшення числа дітей з різними мовленнєвими порушеннями визначає потребу у фахівцях, здатних забезпечити кваліфіковану допомогу дітям дошкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку і консультативну допомогу їх батькам. Професійна компетентність лежить в основі підвищення кваліфікації педагогів і доповнюється методичною, соціальною та особистісною компетентністю. Підвищення кваліфікації педагогів – це постійний процес оновлення професійних знань, умінь і навичок. В сучасних умовах розвитку освіти – це тенденція переходу від знань до навичок і педагогічної майстерності, тому необхідний обмін знаннями, перенесення їх в життєві, робочі ситуації, їх перетворення, тобто впровадження їх у педагогічну практику. Зважаючи на те, що професійна діяльність учителя-логопеда полягає в створенні оптимальних умов для розвитку особистості або відновлення здатності особи з вадами мовлення брати участь в активній соціальній діяльності, потребує пильної уваги завдання відповідності професійної компетентності логопедів закладів дошкільної освіти сучасним вимогам суспільства та освіти.

**Ключові слова:** професійна компетентність, учитель-логопед, розвиток.

**Стахова Л. Л. Развитие профессиональной компетентности учителя-логопеда учреждения дошкольного образования как условия эффективной организации коррекционно-развивающего процесса.** Стаття посвящена проблеме развития профессиональной компетентности учителя-логопеда учреждения дошкольного образования как одного из условий эффективной организации коррекционно-развивающего процесса. Тенденция увеличения числа детей с различными речевыми нарушениями определяет потребность в специалистах, способных обеспечить квалифицированную помощь детям дошкольного возраста с нарушениями речевого развития и консультативную помощь их родителям. Профессиональная компетентность лежит в основе повышения квалификации педагогов и дополняется методической, социальной и личностной компетентностями. Повышение квалификации педагогов – это

постоянный процесс обновления профессиональных знаний, умений и навыков. В современных условиях развития образования – это тенденция перехода от знаний к навыкам и педагогическому мастерству, поэтому необходим обмен знаниями, перенос их в жизненные, рабочие ситуации, их преобразование, то есть внедрение их в педагогическую практику. С учетом того, что профессиональная деятельность учителя-логопеда заключается в создании оптимальных условий для развития личности или восстановления способности лица с нарушениями речи участвовать в активной социальной деятельности, требует пристального внимания задача соответствия профессиональной компетентности логопедов учреждений дошкольного образования современным требованиям общества и образования.

**Ключевые слова:** профессиональная компетентность, учитель-логопед, развитие.

**Stakhova L. Development of speech therapist professional capacity at preschool institutions as an essential condition for the effective arrangement the remedial and developing process.** The article deals with a problem of speech therapist professional capacity development at preschool institutions as one of the essential conditions for the effective arrangement the remedial and developing process. The growth of children with different language disorders determines the necessity of professionals who are able to provide preschool children who suffer from speech development disturbance with qualified help and to consult their parents. Professional capacity is important for teachers' further training and it is complemented with methodological, social and personality competences. Teachers' further training is a constant process of improvement professional knowledge, skills and experience. Nowadays the development of education is a way to move from knowledge to pedagogical mastery. That is why the exchange of experience is needed. We should implement it in reality and performance situations, we should reform it on order to practice it in teaching. Taking into account that the speech therapist professional activity consists in creating optimal conditions for development of the personality or face recovery with speech disturbance for active participating in social activities, we should also pay attention to the problem of correspondence between the professional capacities of speech therapists at preschool institutions and modern requirements of the society and education.

**Key words:** professional competence, teacher-speech therapist, development.

**Постановка проблеми.** Відкритість сучасного освітнього процесу, впровадження в практику роботи педагогів інноваційних навчальних технологій висувають високі вимоги до рівня професійної компетентності спеціалістів у галузі освіти. Забезпечення навчального

процесу кваліфікованими кадрами є головною умовою підвищення якості і ефективності навчання. Сучасний навчальний заклад потребує високоосвічених фахівців, які творчо реалізують нові технології навчання, стабільно добиваються високих результатів у своїй професійній діяльності.

Особливу актуальність ці проблеми набувають у системі дошкільної освіти, оскільки педагогічні кадри, задіяні на даному рівні освіти, працюють з особливою віковою категорією дітей .

На сьогоднішній день спостерігається тенденція до збільшення числа дітей дошкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку, які виникають через фізіологічні недосконалості, патологічні стани, а також несприятливі соціальні умови. Першочерговим завданням розвитку мовлення в закладах дошкільної освіти на сучасному етапі є виховання особистості, яку характеризує достатній рівень мовленнєвої компетентності.

Зазначена проблема обумовлює необхідність розвитку професійної компетентності учителя-логопеда закладу дошкільної освіти.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Основні ідеї й концепції розвитку безперервного професійного утворення висвітлені Л. М. Аتماховою, Н. В. Молотковою, Н. Г. Петеліною [6]. Теоретичні розробки в області проблем формування професійної педагогічної компетентності, структури професійної компетентності представлені в роботах Н. Є. Астаф'євої, Л. М. Аتماхової, Н. М. Боритко, Г. Г. Ващенко [1], С. О. Демченко, О. Б. Дудко, В. В. Марико, Н. В. Молоткової, Л. О. Сущенко. Особливості змісту й технологій професійної діяльності логопеда, який працює з дітьми дошкільного віку представлені Л. С. Волковою, Т. Б. Філічевою, Г. В. Чиркіною, М. К. Шеремет, Ю. В. Пінчук, Л. О. Федорович та ін. [7, 8].

**Мета статті:** висвітлити систему безперервного розвитку професійної компетентності учителя-логопеда закладу дошкільної освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Для формування особистості неоціненне значення має корекція мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку. Практика свідчить, що своєчасне логопедичне втручання є одним з превентивних засобів попередження неуспішності дітей у школі і одночасно ефективним способом стимуляції психічного розвитку дитини в цілому.

Враховуючи вищесказане, можна стверджувати, що вимоги до рівня професійної компетентності учителя-логопеда, який працює в закладі дошкільної освіти, підвищуються.

Вимоги, які обґрунтовують необхідність безперервного розвитку рівня професійної компетентності фахівця в області корекційної педагогіки, можуть бути згруповані таким чином: вимоги, які висуває суспільство, що постійно розвивається; вимоги, які висуває система освіти; вимоги, які висуває особистість педагога; вимоги, які висувають споживачі освітніх послуг (рис. 1.)





**Рис. 1. Система вимог до рівня сформованості професійної компетентності спеціаліста корекційної педагогіки.**

За ідеєю української педагогічної спадщини Г. Г. Ващенко, професійна компетентність розуміється як педагогічна майстерність – показник високої професійної діяльності: глибока освіченість людини, всебічний розвиток з історії педагогіки, філософії, тому що всі педагогічні системи базуються на певних філософських засадах [1].

Ю. В. Пінчук розглядає професійну компетентність учителя-логопеда як інтегративну якість спеціаліста, який проявляє готовність максимально ефективно здійснювати діагностику, корекційно-превентивне навчання та особистісний розвиток осіб з порушеннями мовлення [7].

Ми визначаємо професійну компетентність учителя-логопеда як інтегральну характеристику професійних та особистісних якостей педагога, гармонійне поєднання знань у галузі логопедії та суміжних дисциплін, методик реалізації напрямів професійної діяльності, а також умінь та навичок педагогічного спілкування, розвитку та саморозвитку

особистості в системі спеціальної освіти, що постійно та динамічно розвивається.

До структури професійної компетентності учителя-логопеда закладу дошкільної освіти входять дві групи показників педагогічної діяльності:

- 1) особистісні якості, що розкривають систему морально-ціннісних орієнтирів, стиль діяльності учителя- логопеда (працездатність, ініціативність, психологічна впевненість, витримка, терпимість, духовна культура, доброзичливість, любов до дітей, креативність, комунікабельність, прогностичність, допитливість, відповідальність);
- 2) професійні якості, що складаються з двох компонентів:
  - змістовний компонент – теоретична готовність, що визначається як співвіднесення ідеальної моделі необхідних для здійснення педагогічної діяльності знань та їх реального стану;
  - процесуальна готовність – загальні уміння (гностичні, дидактичні, організаційно-методичні, комунікативні, прогностичні, рефлексивні, виробничо-операційні - уміння за суміжними професіями, специфічні), навички учителя-логопеда реалізовувати функції організації процесу навчання та досвід.

Зазначені групи показників формують тип мотивації щодо підвищення професійної компетентності учителя-логопеда та ефективної організації корекційно-розвивального процесу.

*Технологія організації процесу розвитку складових професійної компетентності* має здійснюватися за етапами, на кожному з яких визначені компоненти методичної системи (цільова установка, зміст підготовки, методи, форми і засоби) у відповідності з очікуваним результатом – рівнем сформованості професійної компетентності учителя-логопеда та рівнем професійної майстерності педагога (таблиця 1).

Таблиця 1.

**Технологія організації процесу розвитку ПК учителя-логопеда**

Етапи Компоненти	I етап	II етап	III етап
Мета підготовки	Дослідження рівня ПК учителя-логопеда; формування загального уявлення про значущість ПК педагога; визначення потреби в підвищенні кваліфікації; забезпечення процесу адаптації до професійної	Розвиток особистісних якостей педагога; розвиток умінь і навичок корекційної діяльності (засобом формування діяльнісної, когнітивної і особистісної готовності до професійної діяльності)	Формування умов творчої самореалізації особистості вчителя-логопеда (засобом активізації процесу формування та актуалізації професійної готовності до здійснення корекційно-

	діяльності в умовах сучасної системи освіти		розвивальної діяльності); встановлення рівня розвитку ПК фахівця в галузі корекційної педагогіки
Зміст підготовки	Ознайомлення з предметним середовищем діяльності фахівця (засоби, технології організації корекційно-розвивального процесу): сучасні підходи до організації корекційно-розвивального процесу	Основи організації корекційно-розвивального процесу, сучасні технології корекції мовленнєвих порушень, знання і вміння з питань корекції мовленнєвих порушень; постановка та вирішення проблемних завдань, аналіз результатів рішення професійних завдань	Розробка авторських методик, дидактичних посібників, апробація інноваційних технологій
Методи навчання	Словесні, наочні, аналіз існуючих підручників, посібників, методик, анкетування, тестування	Самостійна робота, проблемно-пошукові (аналіз, рішення задач), проектні, репродуктивні, ігрові	Проектні, експеримент, проблемно-пошукові, самостійна робота, тестування
Форми навчання	Лекційно-семінарські, індивідуально-групові заняття	Лекційно-семінарські, індивідуально-групові, ігрові заняття	Лекційно-семінарські, індивідуально-групові заняття
Засоби навчання	Банк педагогічної інформації, навчально-методичні вказівки, відеоматеріали, навчальна література, діагностика	Банк педагогічної інформації, відеоматеріали, навчальна література, наочність	Банк педагогічної інформації, відеоматеріали, навчальна література, наочність, діагностичні
Рівень сформованості ПК учителя-логопеда	Первинний – <b>адаптивний</b> рівень сформованості ПК вчителя-логопеда	Середній – <b>продуктивний</b> рівень сформованості ПК вчителя-логопеда	Вищий – <b>креативно-евристичний</b> рівень сформованості ПК вчителя-логопеда
Рівень професійної майстерності педагогів	Педагог- <b>початківець</b>	Педагог- <b>технолог</b>	Педагог- <b>новатор</b>

Дослідження показало, що система розвитку професійної компетентності учителя-логопеда повинна бути заснована на реалізації *принципів*, що їх можна об'єднати групи:

1) загальнодидактичні принципи, що лежать в основі побудови всієї системи професійної освіти (усвідомленості, самостійності, індивідуалізації);

2) загальнонаукові принципи, що визначають зміст, форми, методи, напрями педагогічного впливу на особистість (науковості, реалістичності, цілісності і системності);

3) специфічні методичні принципи (за професійним спрямуванням, відповідності змісту навчання вимогам розвитку суспільства, дослідницької творчої позиції, партнерського «суб'єкт-суб'єктного» спілкування, фокусування, підтримки, активності).

Реалізація представленої методичної системи розвитку професійної компетентності учителя-логопеда в умовах професійного середовища можлива при дотриманні *комплексу умов*:

- систематичне вивчення потреби педагогів у підвищенні компетентності з питань теорії та практики корекції мовленнєвих порушень;

- опора в процесі навчання на передовий педагогічний досвід і досвід власної практичної діяльності, впровадження наукових розробок і досліджень, нових технологій у навчально-методичну роботу;

- створення педагогічного простору для впровадження методичної системи;

- відбір змісту, засобів, поєднання форм і методів навчання на кожному етапі підготовки, спрямованих на реалізацію цільових установок і досягнення заданого рівня сформованості професійної компетентності вчителя-логопеда;

- оптимальне поєднання практичних і теоретичних занять відповідно до об'єктивних потреб учителів-логопедів;

- моделювання підготовки фахівця з урахуванням кадрових орієнтацій;

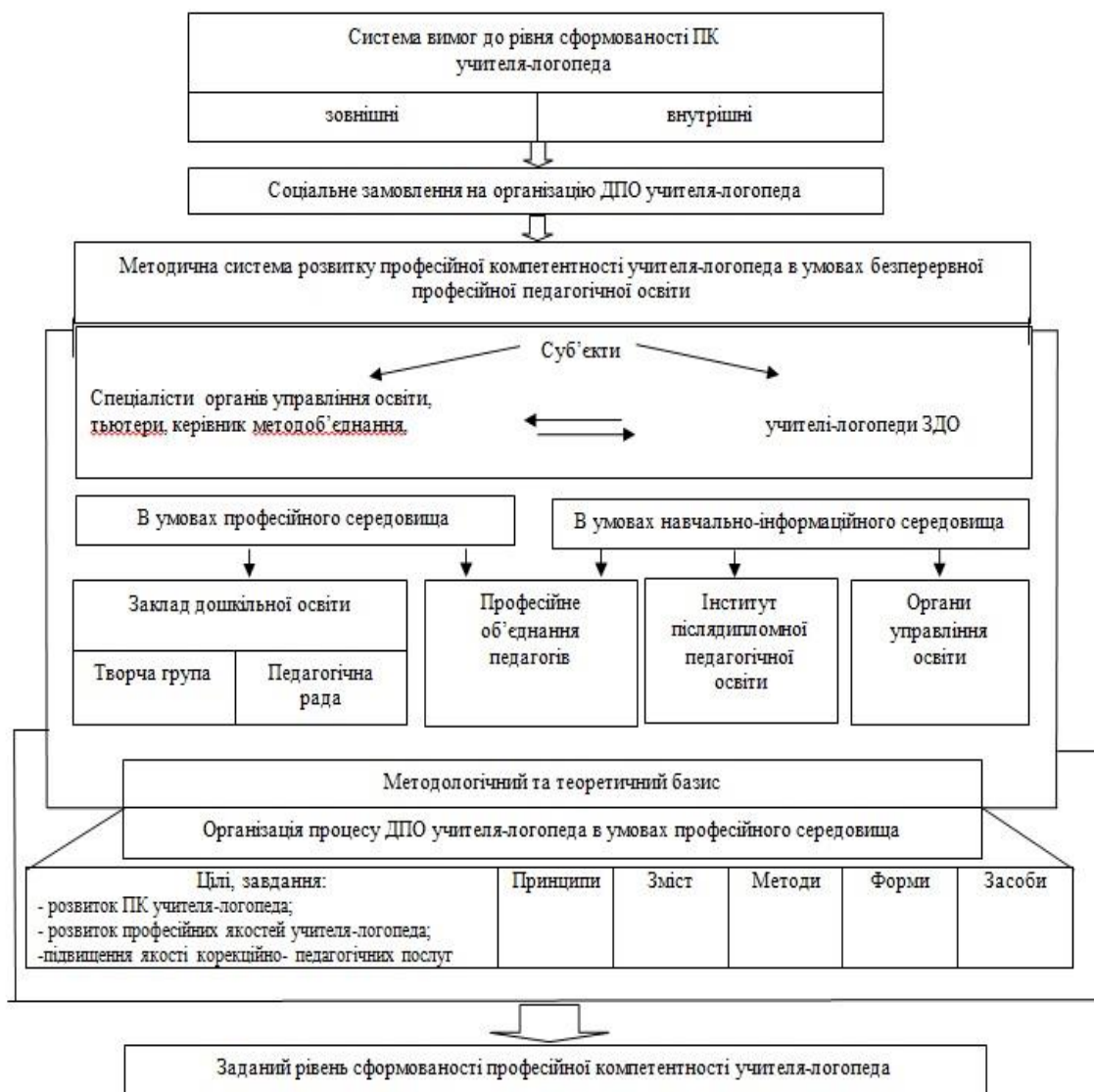
- використання під час керування процесом підвищення професійної компетентності педагога діагностичного апарату з оцінки ефективності розробленої моделі;

- адекватність навчально-інформаційного середовища професійному середовищу за основними параметрами (професійно значущі засоби, ресурси);

- використання спеціальної програми психолого-педагогічного супроводу учителів-логопедів в умовах неперервної професійної освіти, що дозволяє значно підвищити рівень особистісно-професійної компетентності фахівців шляхом зміни і вдосконалення її психологічної структури.

Виходячи з вищевикладених положень, спроектована модель методичної системи розвитку професійної компетентності учителя-логопеда закладу дошкільної освіти (рис. 2).

**Висновки.** Представлена система розвитку професійної компетентності учителя-логопеда враховує потреби зовнішнього середовища і запити самого педагога; виступає важливим і невід’ємним компонентом системи підвищення кваліфікації, забезпечуючи відповідну підготовку фахівців в реальному освітньому процесі; реалізація розробленої технології забезпечує отримання кожним учителем-логопедом того рівня професіоналізму в оволодінні знаннями, вміннями, навичками, який відповідає його реальним талантам і можливостям; служить дієвим механізмом для саморозвитку педагога і активізації навчально-педагогічної діяльності; спонукає до активізації процесів росту особистісно-професійної компетентності. Перспективи подальших розробок у цьому напрямі полягають у більш детальному визначенні професійних компетенцій, шляхів і засобів реалізації процесу розвитку професійної компетентності вчителів-логопедів закладів дошкільної освіти.



**Рис. 2.** Модель методичної системи розвитку ПК учителя-логопеда ЗДО.

### Бібліографія

- 1. Ващенко Г. Г.** Воспитание воли и характера. / Г. Г. Ващенко // Учебник для педагогов. - К., 1999.
- 2. Гериш Т. В.** Компетентнісний підхід як основа модернізації професійної освіти / Т. В. Гериш, П. І. Самойленко // Стандарти та моніторинг в освіті. – 2006. - № 3.
- 3. Демченко І. І.** Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти: автореф. дис. на здобуття нар. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти», 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / І. І. Демченко. – Умань, 2016. – 46 с.
- 4. Макарова В. Н.** Формування професійної компетентності педагогів у галузі мовленнєвого розвитку дітей дошкільного та молодшого шкільного віку / В. Н. Макарова // Освіта та суспільство. – 2009. - № 1.
- 5. Обуховська А. Г.** Соціальна роль логопеда в системі надання допомоги населенню / А. Г. Обуховська // Хрестоматія з логопедії за ред. Шеремет М.К. – К.: КНТ, 2006.
- 6. Петелина Н. Г.** Актуальность проблемы личностно-профессионального развития учителя-логопеда / Н. Г. Петелина // Матеріали ІІІ Міжнародної науково-практичної конференції «Актуальні проблеми сучасних наук: теорія та практика – 2006». - Дніпропетровськ, 2006.
- 7. Пінчук Ю. В.** Система професійної компетентності учителя-логопеда / Ю. В. Пінчук // Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.03 – корекційна педагогіка. – НПУ ім. М.П. Драгоманова, Київ, 2005.
- 8. Шеремет М.К.** Підготовка корекційних педагогів у вищих навчальних закладах // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / За ред. О.В. Гаврилова, В.І. Співака. – Вип. XVII в двох частинах, частина 1. Серія: соціально- педагогічна. – Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 2011. – 368 с.

### References

- 1. Vaschenko G. G.** Vospitanie voli i haraktera. / G. G. Vaschenko // Uchebnik dlya pedagogov.erevoda1.
- 2. Gerish T. V.** Kompetentnsniy pldhd yak osnova modernlzatsiyi profeslynoyi osvlti / T. V. Gerish, P. I. Samoylenko // Standarti ta monItoring v osvlti. – 2006. - № 3.
- 3. Demchenko I. I.** TeoretichnI I metodichnI zasadi plDgotovki maybutnogo vchitelya pochatkovih klasIv do profeslynoyi dlyalnostI v umovah Inklyuzivnoyi osvlti: avtoref. dis. na zdobuttya nar. stupenya dokt. ped. nauk : spets. 13.00.04 «TeorIya ta metodika profeslynoyi osvlti», 13.00.03 «KorektsIyna pedagogIka» / I. I. Demchenko. – Uman, 2016. – 46 с.
- 4. Makarova V. N.** Formuvannya profeslynoyi kompetentnostI pedagogIv u galuzI movlennEvogo rozvitku dltey doshkIl'nogo ta molodshogo shkIl'nogo vIku / V. N. Makarova // OsvIta ta suspIlstvo.– 2009. - № 1.
- 5. Obuhovska A. G.** SotsIalna rol logopeda v sistemI nadannya dopomogi naseleunnyu /

A. G. Obuhovska // HrestomatIya z logopedIYi za red. Sheremet M.K. – K.: KNT,2006. **6. Petelina N. G.** Aktualnost problemyi lichnostno-professionalnogo razvitiya uchitelya-logopeda / N. G. Petelina // MaterIali III MIzhnarodnoYi naukovopraktichnoYi konferentsIYi «Aktualni problemi suchasnihi nauk: teorIya ta praktika – 2006». - DnIpropetrovsk, 2006.

**7. PInchuk Yu. V.** Sistema profesIynoYi kompetentnostI uchitelya-logopeda / Yu. V. PInchuk // DisertatsIya na zdobuttya naukovogo stupenya kandidata pedagogIchnih nauk za spetsIalnIstyu 13.00.03 – korektsIyna pedagogIka. – NPU Im. M.P. Dragomanova, KiYiv,2005. **8. Sheremet M.K.** PIdgotovka korektsIynih pedagogIv u vischih navchalnih zakladah // ZbIrnik naukovih prats Kam'yanets-PodIlskogo natsIonalnogo unIversitetu ImenI Ivana OgIenka / Za red. O.V. Gavrilova, V.I. SpIvaka. – Vip. XVII v dvoh chastinah, chastina 1. SerIya: sotsIalno-pedagogIchna. – Kam'yanets-PodIlskiy: Medobori-2006, 2011. – 368 s.

Received 21.09.2017

Reviewed 02.10.2017

Accepted 30.11.2017

УДК 159.922.7

**О.М. Ткач**

oxana77tkach@ukr.net

## **ВИКОРИСТАННЯ МАСАЖУ ДЛЯ ПОДОЛАННЯ ДИЗАРТРИЧНИХ ПОРУШЕНЬ**

**Ткач Оксана Михайлівна** – кандидат педагогічних наук, асистент кафедри логопедії та спеціальних методик факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського Національного університету імені Івана Огієнка (Україна). У колі наукових інтересів: діагностика та корекція мовленнєвих порушень. E-mail: oxana77tkach@ukr.net

**Tkach Oksana Muchaylivna** – candidate of pedagogical sciences, associate professor department of speech therapy and special techniques of the faculty of correctional and social pedagogy and psychology of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, 32300, Kamianets-Podilskyi, Ukraine. Scientific interests the diagnosis and correction of speech disorders. E-mail: oxana77tkach@ukr.net

**Ткач О.М. Використання масажу для подолання дизартричних порушень.** У статті автор характеризує систему логопедичного впливу за наявності у дітей дизартричних порушень. Окреслює місце логопедичного масажу у корекційній роботі. Пропонує

прийоми зниження салівації, гальмування патологічних оральних рефлексів. Відзначає важливість психологічного та медикаментозного впливу в подоланні гіперкінезів.

Автор пропонує послідовність використання прийомі площинного поверхневого та глибинного впливу на м'язи обличчя, комірцевої зони, носо-губного трикутника та ротової порожнини. У статті описана техніка проведення масажу за класичними масажними лініями обличчя, прийоми розслаблення та стимулювання м'язів спини, шиї та м'язів верхнього плечового поясу. Описано особливості масажу колового м'язу рота та м'язів, що його підтримують, вплив на м'язи верхньої та нижньої щелепи, плавний перехід з зовнішньої поверхні до порожнини рота, масаж ясен з контролем рівня слиновиділення. Описана техніка проведення ручного масажу язика та використання масажних зондів і їх заміників. Звертається увага на вплив пасивної та активної артикуляційної гімнастики на формування контролю за узгодженістю рухів артикуляційного апарату, їх симетричність та формування вміння переключати артикуляційні позиції.

**Ключові слова:** дизартричні порушення, логопедичний масаж, тонус м'язів, артикуляція, комплексний підхід.

**Ткач О.М. Использование массажа для преодоления дизартрических нарушений.** В статье автор характеризует систему логопедического воздействия при наличии у детей дизартрических нарушений. Определяет место логопедического массажа в коррекционной работе. Предлагает приемы снижения слюноотделения, торможения патологических оральных рефлексов. Отмечает важность психологического и медикаментозного воздействия в преодолении гиперкинезов.

Автор предлагает последовательность использования приемов плоскостного поверхностного и глубинного воздействия на мышцы лица, воротниковой зоны, носогубного треугольника и ротовой полости. В статье описана техника проведения массажа по классическим массажным линиям лица, приемы расслабления и стимулирования мышц спины, шеи и мышц верхнего плечевого пояса. Описаны особенности массажа круговой мышцы рта и мышц, которые ее поддерживают, воздействие на мышцы верхней и нижней челюсти, плавный переход с внешней поверхности к полости рта, массаж десен с контролем уровня слюноотделение. Описанная техника проведения ручного массажа языка и использование массажных зондов и их заменителей. Обращается внимание на влияние пассивной и активной артикуляционной гимнастики на формирование контролю за согласованностью движений артикуляционного аппарата, их



симметричностью и формирование умения переключать артикуляционные позиции.

**Ключевые слова:** дизартрических нарушения, логопедический массаж, тонус мышц, артикуляция, комплексный подход.

**Тkach O.M. Use of massage to overcome dysarthria.** In the article the author characterizes the system of speech therapy in the presence of children with dysarthria. Specifies the place of speech therapist massage in correctional work. It offers methods for reducing salivation, inhibition of pathological oral reflexes. Notices the importance of psychological and medication in overcoming hyperkinesis.

The author suggests a sequence of use of the application of plane surface and deep effects on the muscles of the face, collar zone, nasolabial triangle and oral cavity. The article describes the technique of massaging the classical facial massage lines, relaxation and stimulation of the muscles of the back, neck and muscles of the upper shoulder girdle. The features of massage of the collateral muscle of the mouth and muscles that support it, influence on the muscles of the upper and lower jaw, smooth transition from the outer surface to the oral cavity, gum massage with control of salivation level are described. The technique of conducting manual massage of the tongue and the use of massage probes and their substitutes are described. Attention is drawn to the influence of passive and active articulation gymnastics on the formation of control over the coordination of movements of the articulation apparatus, their symmetry and the formation of the ability to switch articulation positions.

**Key words:** dysarthria, speech therapist massage, muscle tone, articulation, complex approach.

**Постановка проблеми.** Все частіше науковці та практикуючі логопеди проявляють інтерес до логопедичного масажу, як одного з дієвих методів подолання порушень рухливості та чутливості артикуляційних органів. Загалом, даний вид масажу використовується у комплексі медико-педагогічних заходів з подолання порушень, що супроводжуються патологічно підвищеним чи зниженим тонусом м'язів (спазм, парез або параліч). Труднощі створення, втримування та переключення артикуляційної позиції, порушення дихання, голосу, недостатня мелодійність та інтонованість можуть бути викликані порушенням іннервації. Оскільки, безпосередній механічний вплив на м'язи та нервові закінчення під час масажу може призводити не тільки до місцевої реакції (прилив крові до органів, краще їх постачання киснем та мікроелементами) але і до збудження або запуску гальмівних процесів у корі головного мозку, важливо знати які техніки та на яких

етапах корекційної роботи варто використовувати аби вплив був ефективним. Не менш важливим є визначення послідовності впливу на окремі частини артикуляційного апарату, врахування анатомічної будови органу та представлених у ньому розгалужень нервових закінчень.

**Аналіз останніх досліджень.** Використання логопедичного масажу для активізації тону м'язів та формування усвідомленого керування артикуляційними органами були предметом дослідження Р. Бабадаги, Н. Гаврилової, Т. Жуліної. Ефективність логопедичного масажу при відновленні іннервації анатомічно ушкоджених м'язів вивчала С. Конопляста, М. Савінова, І. Соколовська. Розроблена велика кількість масажних та постановочних зондів, писані методики використання для логопедичного масажу допоміжних засобів. У даній статті зроблено акцент на послідовності використання ручного, зондового масажу та використання заміників у роботі з дітьми з дизартричними порушеннями.

**Мета статті** полягає у аналізі комплексного підходу з подолання дизартричних порушень та місця у цій системі логопедичного масажу. Висвітлені послідовності застосування масажних технік у різних частинах артикуляційного апарату.

**Виклад основного матеріалу.** Корекція дизартричних порушень вимагає комплексного підходу, що передбачає медикаментозний, психологічний та педагогічний вплив. Загалом логопедична робота з подолання дизартричних проявів довготривала і різнопланова. Неврологи та невропатологи забезпечують медичне спостереження. медикаментозну, фізіотерапевтичну чи інші форми лікування. Важливим також є уточнення діагнозу, визначення локалізації та глибини ушкодження. Психологічна допомога дозволяє подолати емоційно-особистісні проблеми, недорозвиток пізнавальної сфери [4; с. 127-129].

Однак, у корекції дизартрії центральне місце займає формування слуховимовного механізму мовлення. Основними напрямками логопедичної допомоги при таких порушеннях є корекція звуковимови, розвиток фонематичних процесів, мелодики, просодики та темпу мовлення, забезпечення реалізації набутих навичок через використання активного мовлення. Ефективність надання логопедичної допомоги даній категорії дітей забезпечується чітким дотриманням етапності роботи.

Дуже важливими є заходи з подолання салівації, в результаті яких автоматизується утримання рота закритим поза прийомом їжі та говорінням і постійний контроль за ковтанням слини. Одним з методів подолання підвищеної салівації є вдосконалення моторної організації прийому їжі. Основне при цьому – навчити дитину жувати і ковтати з закритим ротом. Оточуючим потрібно постійно контролювати положення рота дитини, нагадувати про необхідність тримати рот

закритим. Дуже важливо, щоб у дитини сформувалося диференційоване відчуття сухого і мокрого підборіддя. На логопедичних заняттях при проведенні дихальних, голосових, артикуляційних вправ через певні проміжки часу робляться паузи і пропонується ковтнути слину. Доцільно навчити дизартрика чергувати різні рухи в оральній області з ковтанням [2].

Не менш важливою є робота над загальмуванням нередукованих оральних і тонічних рефлексів та зниженням залежності від гіперкінезів. Для усунення впливу смоктальних рефлексів на вимову необхідно перш за все автоматизувати жування з закритим ротом в процесі прийому їжі. Крім того, на логопедичних заняттях потрібно проводити вправи на подолання співдружних рухів губ і язика. Для цього пропонуємо виконання рухів губами з фіксованим зиком і рухи язика з фіксованими губами. Рекомендується не тільки проводити артикуляційну гімнастику, але і ставити язикові звуки, фіксуючи губи в положенні оскал. У роботі з дітьми раннього віку можна використовувати пасивно створені позиції (положення в позі ембріона), а з дошкільного віку орієнтувати дітей на використання прийомів, відпрацьованих інструкторами ЛФК.

Дитину з гіперкінезами потрібно вчити управляти своїми емоціями, мобілізувати волю і регулювати свою рухову систему. Підбираємо індивідуальний темп мовлення, при якому мінімально проявляються гіперкінези, і мовлення є найбільш виразно. Вчимо дитину робити паузу, коли вона відчуває початок гіперкінезу.

Одночасно тренуємо навичку управління власним диханням, що дозволить в подальшому проговорювати мовленнєвий матеріал різного об'єму на подовженому видиху. Відпрацювання синхронізації дихання з м'якою голосоподачею дозволить забезпечити вільне проходження направленою струменя повітря в передні відділи мовленнєвого апарату [5; с. 69].

Однак, усі прикладенні зусилля можуть не дати очікуваного ефекту, якщо ми не навчимо дитину регуляції тону м'язів, не розвинемо силу і координацію артикуляційних рухів. Будь-які дії на м'язи оральної області повинні проводитися відповідно до загальної системи розвитку моторики у дитини, тому на даному етапі логопед діє сумісно з невропатологом і лікарем ЛФК. Навчання регуляції тону м'язів починають з вироблення здатності розслабляти м'язи. Розслабленню сприяє масажні прийоми площинного поверхневого погладження і вібрації, а також спеціальна техніка точкового масажу, при якій вплив на точку здійснюється методом «закручування за годинникову стрілку - фіксації - розкручування проти годинникової стрілки». Поступово, від методів пасивного розслаблення переходимо до вироблення здатності розслабляти і напружувати м'язи довільно за інструкцією. З цією метою під час масажу увага дитини фіксується на

розслаблених м'язах, демонструється контраст відчуттів між розслабленим і напруженим м'язом.

Логопедичний масаж починається з загального масажу обличчя, далі переходимо до масажу губ і лише після цього проводяться маніпуляції в роті дитини. Дитина повинна отримувати в процесі логопедичного масажу тільки приємні відчуття, в іншому випадку наростає тонус і гіперчутливість оральної області. Невмілі активні дії можуть призвести до пожвавлення рефлекторної сфери, зокрема блювотного рефлексу. На перших етапах масаж обличчя рекомендується проводити щодня протягом 3 хвилин. При цьому враховуються загальні вимоги до проведення масажу: дитині має бути комфортно і кабінет і безпосереднє місце проведення масажу відповідати загальним гігієнічним вимогам. Протипоказано проведення масажу при наявності шкірних або соматичних захворювань [1; с. 7].

Масаж обличчя здійснюється за класичними масажними лініями: погладження лоба в напрямку від середини до скронь з метою зміцнення і стимуляції лобових м'язів виконується вказівними, середніми і безіменними пальцями обох рук; розминання чола спіралеподібними рухами від середини до скронь здійснюється другими фалангами вказівних, середніх і безіменних пальців, стиснутих в кулак, 6-8 разів; «пальчиковий душ» у напрямку від середини лоба до скронь. Постукування здійснюються подушечками пальців обох рук, 8-10 разів; пощипування чола від середини до скронь здійснюються вказівними, середніми і великими пальцями обох рук, 4-6 разів; заключне погладження чола хвилеподібними рухами у напрямку від середини до скронь виконується вказівними, середніми і безіменними пальцями обох рук; масаж щік починається з погладження пальцями обох рук (крім великих пальців) у напрямку від носа до щік, 6-8 разів; розтирання щік по колу (від носа по виличковій дузі до вух і назад до носа) здійснюється першими фалангами вказівних, середніх і безіменних пальців, 4-6 разів; спіралеподібне розтирання жувальних м'язів від скронь до кутів щелепи здійснюється подушечками вказівних, середніх і безіменних пальців обох рук, 8-10 разів; пощипування здійснюється по колу вказівними, середніми і великими пальцями обох рук, 6-8 разів.

Для розслаблення м'язів ший проводяться похитування голови дитини. Права рука логопеда займає положення під головою дитини і повільними, плавними рухами повертаємо голову в одну і в іншу сторону, похитуючи вперед. Розслаблення шийної мускулатури викликає деяке розслаблення кореня язика. Після цього можна переходити до масажу області навколо губ, утримуючи рот закритим.

Масаж для розслаблення м'язів губ проводиться у такій послідовності: погладження губ від середини до кутів здійснюється вказівними пальцями обох рук; пощипування губ від середини до кутів виконується великими і вказівними пальцями обох рук; почергове натиснення на верхню та нижню губу в напрямку від середини до

кутиків виконується подушечками вказівних пальців обох рук; «пальчиковий душ» (постукування) в напрямку від середини до кутиків виконується вказівними і середніми пальцями обох рук; розтирання підборіддя в напрямку від його центру до вух виконується рухами вказівного і великого пальців обох рук у вигляді пощипування з подальшим протягуванням захопленої складки шкіри.

Масаж ясен починається з рухів в горизонтальному напрямку на одній стороні тіла. Це підсилює слинотеча, тому після 2-4 погладжуючих рухів дитині потрібно дати можливість проковтнути слину. Потім аналогічно проводиться масаж з іншого боку ясен. Далі ясна масажуються вертикальними рухами. Піднебіння масажується пальцем або вібраційним апаратом по ходу середньої лінії, починаючи спереду з легким підніманням м'якого піднебіння. Цей рух повторюється 10-15 разів. Під час масажу піднебіння дитина може вимовляти голосні А і Е.

Язик масажується у напрямку спереду назад до межі включення блювотного рефлексу. При цьому проводиться погладжування, легке поплескування та вібрація протягом 15 секунд. Послідовність виконання рухів така: погладжування поздовжніх м'язів язика від кореня до кінчика язика; ритмічне натиснення на язик в напрямку від кореня до кінчика з метою зміцнення поздовжніх і поперечних м'язів язика; спіралеподібне розтирання бічних країв язика з метою зміцнення м'язів і збільшення його рухливості; погладжування язика з правого боку на лівий бік і у напрямку від кореня до кінчика язика з метою зміцнення поперечних м'язів; розминання язика середнім і великим пальцями логопеда шляхом перетирання (для зменшення ковзання пальців по поверхні язика. необхідно накласти стерильну марлеву серветку); пощипування язика через стерильну марлеву серветку в напрямку від кореня до кінчика; погладжування язика у напрямку від кореня до кінчика.

Точковий вібраційний масаж ефективний при гіперкінезах. Здійснюється через дію на симетричні точки які масажуються попарно, паралельно або перехресно. Для поліпшення функції жувальних м'язів ми діємо на проєкції прикріплення до черепної коробки верхньої та нижньої щелепи. Поліпшенню функції ковтальних м'язів сприяє дія на області виходу присінково-завиткового нерва (впадина на сосцевидному відростку) та область яремної вени. Покращенню рухливості м'язів губ сприяє вплив на область носо-губного трикутника (заглиблення над верхньою губою) та ямочку на підборідді, а також на області над та під кутиками рота [3; с. 71-75].

Спочатку масажуються точки для поліпшення жування, потім - ковтання і лише після цього масажуються точки навколо рота. Переважно застосовується розслаблююча техніка «закручування за годинниковою стрілкою - фіксації - розкручування проти годинникової стрілки», в деяких випадках після розслаблення ми проводимо тонізуючий масаж методом «закручування за годинниковою стрілкою - фіксації - різкого відриву пальця».

Ручний масаж доцільно поєднувати із зондовим. Існують авторські розробки масажних зондів, що дозволяють більш диференційовано впливати на окремі групи артикуляційних м'язів. Найчастіше, для зняття дизартричного компонента використовуються зонди Е. Склярєнко, Т. Жуліної, М. Прокопеко.

Вони використовуються для легкого поверхневого точкового обколювання обличчя і язика (голочка); точкового масажу язика, піднебінної завіси, язичка та задньої стінки глотки (журавлик); для легкого обколювання язичка та виконання горизонтальних та вертикальних рухів язичком (їжачок); масажування зовнішньої та пристінкової частинки язичка (петля); масажу задньої третини язика, його фіксації та активізації піднебінної завіси, д масажу при однобічному парезі язика чи западанні задньої частини язика (змійка); для масажу під'язикової вуздечки та її розтягнення (виделка і вила); масажу задньої третини язика, активізації піднебінної завіси, фіксації язика при поверхневому обколюванні та масажі задньої стінки глотки (граблі); захоплення та стимуляції задньої третини та бокових країв язика (санчата); точкового впливу на окремі частини язика (кульки різного діаметру з рухомою та нерухомою основою); фіксування та зсування у горизонтально-вертикальному положенні верхньої, нижньої губи та язика (щипці).

Одночасно з логопедичним масажем логопеди працюють над виробленням усвідомленого зорового та кінестетичного контролю за тонусом м'язів в довільних рухах в основному з використанням психологічних методів. При цьому часто застосовується уподібнення та вироблення зорових асоціацій з рухами кисті руки. Наприклад, можна провести аналогію між висунутим розслабленим язиком і розвішаними на мотузці речами, чи запропонувати дитині зобразити положення язика кистю руки і, злегка струшуючи руку за зап'ястя, привести її в розслаблений стан, а потім акцентувати увагу дитини на стані м'язів язика.

Для розвитку сили і координації артикуляційних рухів використовується артикуляційна гімнастика. У тому випадку, якщо дитина не може активно виконувати вправи, вона виконує їх пасивно - з допомогою логопеда. Логопед маніпулює м'язами дітей після попереднього їх розслаблення. Рухи виконуються перед дзеркалом, з підключенням зорового і тактильного контролю дитини за їх виконанням.

Пасивна гімнастика для губ включає відкривання і закривання рота, округлення губ в положення широкої воронки, вібрування губ, вкладання губ в трубочку і розтягування їх в посмішку, зсування куточків губ по горизонталі та вертикалі з подальшим підняттям верхньої губи та оголенням ясен, опускання нижньої губи з оголенням ясен, збирання верхньої та нижньої губи в «хоботок» почергово та одномоментно.

Для прискорення переходу від пасивного виконання руху до активного потрібно, після надання допомоги, запропонувати дитині самій відтворювати необхідний рух за допомогою власних рук та під постійним зоровим контролем. Такі рекомендації докладно описані у статтях Н. Гаврилової, присвячених підготовчій роботі та постановці голосних звуків. Окрім пасивного та пасивно-активного рівнів викання рухів, нею також висвітлені особливості використання описаних вправ під час переходу з мимовільного на довільний рівень їх виконання. Для тренуванням вмінь активно використовувати засвоєнні артикуляційні рухи доцільно використовувати і щоденні фізіологічні рухи (глибокий подовжений видих з відкритим ротом, дуття, спльовування, поцілунок, покашлювання, посмішку, облизування губ, ложки, смоктання льодяників.

Виконання вправ на диференціацію рухів губ, щік, язика з фіксацією м'язів, виконання співдружних рухів різних частин мовленнєвого апарату сприяє усуненню синкінезій. Н. Гаврилова, С. Конопляста, В. Тарасун, В. Тищенко та ін. наголошують на тому, що при виконанні активних рухів потрібно відпрацьовувати: повноту обсягу руху; точне включення певних м'язів в виконання заданого руху; включення і виконання без вираженого латентного періоду (тривалість не більше 2 с); послідовне збільшення часу фіксації артикуляційної позиції; швидке завершення без наростання тонузу в сусідніх м'язах; пришвидшення інтенсивності виконання руху; симетричність включення артикуляційних м'язів обох сторін при відтворенні необхідного положення.

**Висновки.** 1. Подолання дизартричних порушень є багатоетапною, довготривалою та різноплановою роботою, що передбачає узгоджену діяльність медиків, педагогів та психологів. 2. Труднощі відтворення як окремих артикуляційних позицій так і загалом реалізації активного мовлення викликані порушенням тонузу м'язів. 3. Найбільш ефективним способом нормалізації тонузу м'язів є логопедичний масаж, який реалізується у такій послідовності: масаж обличчя за класичними масажними лініями; масаж шиї, комірцевої зони та загалом м'язів верхнього плечового поясу; масаж губ, ясен, язика, твердого та м'якого піднебіння, язичка та задньої стінки глотки до межі блювотного рефлексу. Може реалізовуватись як ручний, точковий чи масаж з використанням зондів. 4. Масаж передбачає кілька рівнів реалізації контролю за правильність та симетричністю виконання рухів як самою дитиною та і логопедом.

### **Бібліографія:**

**1. Гаврилова Н.С.** Порушення фонетичного боку мовлення у дітей: Монографія/ Н.С. Гаврилова. – Кам'янець-Подільський: ТОВ «Друк-сервіс», 2011. – 200с. **2. Гаврилова Н.С.** Методика постановки голосних звуків / Н.С. Гаврилова. – Кам'янець-Подільський: видавець ПП В. Мошак, 2014. – 58с. **3. Дьякова Н.И.** Логопедический массаж /

Н.И. Дьякова. – М.: ТЦ Сфера, 2010. –96 с. **4. Логопедія:** підручник /за ред. М.К. Шеремет. – Вид.3-тє. перер. та доповн. – К. : Видавничий дім «Слово».2015. –776с. **5. Ткач О.М.** Корекція стертої форми дизартрії в умовах дошкільного навчального закладу / О.М. Ткач. – Кам'янець-Подільський: Видавець ПП Цвігайло М. М., 2012. – 118с.

#### References:

**1. Gavry`lova N.S.** Porushennya fonety`chnogo boku movennyu u ditej: Monografiya/ N.S. Gavry`lova. – Kam'yanecz`-Podil`s`ky`j: TOV «Druk-servis», 2011. – 200s. **2. Gavry`lova N.S.** Metody`ka postanovky` golosny`x zvukiv / N.S. Gavry`lova. – Kam'yanecz`-Podil`s`ky`j: vy`davecz` PP V. Moshak, 2014. – 58s. **3. D`yakova N.Y`.** Logopedy`chesky`j massazh / N.Y`. D`yakova. – М.: TCz Sfera, 2010. –96 с. **4. Logopediya:** pidruchny`k /za ed. M.K. Sheremet. – Vy`d.3-tye. perer. ta dopovn. – К. : Vy`davny`chy`j dim «Slovo».2015. –776s. **5. Tkach O.M.** Korekciya stertoyi formy` dy`zartriyi v umovax doshkil`nogo navchal`nogo zakladu / O.M. Tkach. – Kam'yanecz`-Podil`s`ky`j: Vy`davecz` PP Czvigajlo M. M., 2012. – 118s.j

Received 29.09.2017

Reviewed 06.10.2017

Accepted 13.11.2017

376-056.36 : 37.016 : 62/64] (043.5)

**В. С. Товстоган**  
vstovst1957@gmail.com

### ОЦІНКА ПРОФЕСІЙНО-ТРУДОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ НА ЕТАПІ ФОРМУЮЧОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ

**Відомості про автора:** Товстоган Володимир Святославович, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри корекційної освіти Херсонського державного університету, Херсон, Україна. У колі наукових інтересів: проблема корекції і розвитку дітей з порушенням інтелектуального розвитку та методики їх навчання. E-mail: vstovst1957@gmail.com

**Contact:** Profesor Vladimir Tovstogan , candidate of pedagogical Sciences, associate professor of speech Kherson state University, Kherson, Ukraine. Academic interests: development of children with violation of intellectual development and methodology of their educating. E-mail: vstovst1957@gmail.com



**Товстоган В. С. Оцінка професійно-трудової компетентності учнів з порушенням розумового розвитку на етапі формуючого експерименту.** В роботі на основі вивчення державних освітніх нормативних документів, аналізу наукових джерел представлені результати сформованості професійно-трудової компетентності в учнів з порушенням розумового розвитку. Основою для формуючого етапу експериментального дослідження слугувала авторська модель професійно-трудової компетентності. Модель складається із двох блоків: загальнотрудового і професійно-трудового. З'ясовано, що загальнотрудовий блок включає загальні здібності, професійно важливі особистісні якості і навчальні досягнення учня. З'ясовано, що структура професійно-трудового блоку включає такі компетентності: профільну трудову, графічну, обчислювальну, соціальну, професіографічну, інформаційну та економічну. Визначено складові кожної компетентності – теоретичні професійні знання, досвід використання знань у професійній діяльності, ціннісне ставлення до процесу, змісту і результату здобутої компетентності, мотиваційна готовність до актуалізації отриманого досвіду. До кожної складової компетентності розроблено показники, критерії та рівні їх оцінювання. На основі кількісного аналізу результатів дослідження проілюстровано покращення отриманих результатів учнями експериментальних класів з усіх складових професійно-трудової компетентності у порівнянні з контрольною групою. Проведений якісний аналіз отриманих результатів дав підстави переконатись в ефективності запропонованої структури, засобів та умов формування професійно-трудової компетентності у вихованців спеціальних навчальних закладів.

**Ключові слова:** формуючий етап експериментального дослідження, якісний та кількісний аналізи результатів дослідження, модель професійно-трудової компетентності, учні з порушенням розумового розвитку.

**Товстоган В.С. Оценка профессионально-трудова компетентности учеников с нарушением умственного развития на этапе формирующего эксперимента.** В работе на основе изучения государственных образовательных нормативных документов, анализа научных источников представлены результаты сформированности профессионально-трудова компетентности у учеников с нарушением умственного развития. Основой для формирующего этапа экспериментального исследования послужила авторская модель профессионально-трудова компетентности. Модель состоит из двух блоков: общетрудового и профессионально-трудова. Выяснено, что общетрудовой блок включает общие способности, профессионально важные личностные качества и учебные достижения ученика.

Определено, что структура профессионально-трудового блока включает такие компетентности: профильную трудовую, графическую, вычислительную, социальную, профессиографическую, информационную и экономическую. Определены составляющие каждой компетентности - теоретические знания, опыт использования знаний в профессиональной деятельности, ценностное отношение к процессу, содержанию и результату сформированной компетентности, мотивационная готовность к актуализации полученного опыта. К каждой составляющей компетентности разработаны показатели, критерии и уровни их оценивания. На основе количественного анализа результатов исследования проиллюстрировано улучшение полученных результатов учениками экспериментальных классов по всем составляющим профессионально-трудовой компетентности в сравнении с контрольной группой. Проведенный качественный анализ полученных результатов дал основания утверждать об эффективности предложенной структуры, средств и условий формирования профессионально-трудовой компетентности у воспитанников специальных учебных заведений.

**Ключевые слова:** формирующий этап экспериментального исследования, качественный и количественный анализы результатов исследования, модель профессионально-трудовой компетентности, ученики с нарушением розумого развития.

**Tovstogan V. S. Assessment of the professional and labor competence of students with a violation of mental development at the stage of the formative experiment.** On the basis of study of state educational normative documents, analysis of scientific sources представлены results of formed of labour competence for students with violation of mental development. The basis for the formative stage of the experimental research was the author's model of vocational labor competence. The model consists of two blocks: general labor and vocational. It was found out that the general building block includes general abilities, professionally important personal qualities and educational achievements of the student. It is established that the construction of a professional-labor unit is based on the requirements of profессиograms of working professions, which are taught to pupils in a special school. It is determined that the structure of the marked block includes such competencies: profile labor, graphic, computing, social, occupational, information and economic. The components of each competence are theoretical knowledge, experience of using knowledge in professional activity, value attitude to the process, content and result of the formed competence, motivational readiness to actualize the experience gained. For each component of competence, indicators, criteria and levels of their evaluation have been developed. On the basis of a quantitative analysis of the results of the study, the improvement of the results obtained by the pupils of

the experimental classes for all components of vocational competence compared with the control group is illustrated. The qualitative analysis of the results obtained gave grounds to assert the effectiveness of the proposed structure, means and conditions for the formation of professional and labor competence among pupils of special educational institutions.

**Key words:** forming stage of experimental research, qualitative and quantitative analysis of research results, model of professional-labor competence, students with violation of rosy development.

**Постановка проблеми.** Сучасні соціально-економічні тенденції в світі та Україні - глобалізація світових економік, ринку праці, інформаційного поля, технологій, виробництва зумовили, зокрема, виникнення та поширення нових професій і вимог до фахівців. Замість кваліфікацій, які асоціюються з умінням здійснювати певні операції матеріального характеру, роботодавці вимагають компетентностей, в яких поєднується і кваліфікація, і відповідна соціальна поведінка, і здатність працювати в групі, ініціативність, здатність до ризику тощо» [3, 5] Зазначене вказує на суттєвий вплив на освіту економічних важелів, думки роботодавців. Поруч із термінами «навчання» і «виховання» ставши широким вислів «надання освітніх послуг». «Тимчасовість роботи (її нестійкість) є робочою моделлю майбутнього. В цих умовах здатність і готовність до учіння стає важливою здібністю», сприятиме цьому освіта упродовж усього життя, в основу якої мають бути покладені загальнолюдські моральні цінності (Е.Фор, Ж.Делор, Дж.Фіен, Т.Келлаган) [3; 6].

Всесвітній економічний форум (Давос, 2016 р.) презентував ключові навички, необхідні для успішної кар'єри в 2020 р. – це критичне мислення, координація дій з іншими, емоційний інтелект, взаємодія, ведення перемовин, когнітивна гнучкість та ін. Як видно, більшість навичок стосуються комунікативної функції, що спирається на соціальний та емоційний інтелекти. Вирішенню поставлених завдань сприятиме схвалена Розпорядженням Кабінету Міністрів України Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти “Нова українська школа” на період до 2029 року (№ 988-р від 14.12.16 року).

Зважаючи на зазначене, проблема формування професійно-трудової компетентності, як інтегрованої особистісної якості, у вітчизняній корекційній психопедагогіці є актуальною.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** В структурі компетентності виділяють потребнісно-мотиваційний, когнітивний, практично-діяльнісний, емоційно-вольовий і ціннісно-змістовий компоненти. В проведених наукових дослідженнях продемонстровано, що останній компонент є провідним, системоутворюючим [4, 6].

Предметом наших наукових інтересів є освітня галузь знань «Технології», а саме – трудове навчання учнів з порушенням розумового розвитку. Метою даної статті є аналіз результатів сформованості складових професійно-трудової компетентності в старшокласників спеціальних навчальних закладів на основі проведеного нами формуючого етапу експериментального дослідження. Крім того, в даній статті опосередковано через отримані результати будуть розглянуті окремі питання методики формування професійно-трудової компетентності (ПТК). Теоретичною основою нашого дослідження слугували наукові розвідки як вітчизняних (Н. Бібік, Ю. Бистрова, В. Бондар, І. Єрмаков, О. Локшина, О. Овчарук, О. Пометун, К. Рейда, О. Савченко, С. Трубачова та ін.), так і закордонних (В. Байденко, О. Бермус, В. Болотов, І. Зимня, В. Краєвський, В. Серіков, Ю. Татур, І. Фрумїна, А. Хуторської, Ю. Фролов, М. Чошанов, В. Шадриков, П. Щедровицький та ін.) учених [1; 2].

Не зважаючи на значну кількість досліджень, питанням формування ПТК в учнів з порушенням розумового розвитку присвячено не достатньо. Зокрема, не визначена структура зазначеної компетентності, не розроблені її складові, критерії та рівні сформованості, методика формування.

**Основний матеріал.** Основними структурними блоками ПТК нам слугували такі: базовий (включає загальні здібності, професійно важливі особистісні якості і властивості, які слугують основою формування спеціальних здібностей і властивостей, успішність учнів з усіх навчальних дисциплін) та професійно-трудова, що формується в корекційному навчально-виховному процесі в старших класах спеціальних навчальних закладів. Останній блок складається із профільної трудової (згідно профілю трудового навчання, обраного конкретним учнем), соціальної, професіографічної, інформаційної, графічної, обчислювальної та економічної компетентностей. Оцінка кожної компетентності включала теоретичні знання, досвід використання знань у конкретній діяльності, ціннісне ставлення до процесу, змісту і результату здобутої компетентності, мотиваційна готовність до актуалізації отриманого досвіду [5, 379].

Дослідженням були охоплені 150 старшокласників з різних регіонів України – Київ, Миколаїв, Сумщина, Херсонщина.

Розглянемо та проаналізуємо стан сформованості ПТК на основі визначених нами структурних блоків. На формуючому етапі експериментального дослідження в якості експериментальної і контрольної групи було відібрано по 75 старшокласників (по 50% від загальної кількості). Комплектування груп відбувалося із дотриманням балансу отриманих оцінок ПТК між обстеженими учнями обох груп на констатуючому етапі експериментального дослідження.

Проведений формуючий етап експериментального дослідження дозволив упевнитись у наступному: учні експериментальних класів у порівнянні з контрольними продемонстрували кращі результати сформованості усіх складових компонентів професійно-трудової компетентності. Зміни навчальних досягнень в учнів контрольних класів носили флуктуаційний характер, і знаходилися в межах похибки: 1-2 %.

Розглянемо результати сформованості показників базового (загально-трудового) блоку, а саме: загальнотрудових здібностей, професійно важливих особистісних якостей і властивостей, покладених в основу оволодіння учнями загальнотрудовими і спеціальними трудовими здібностями. Як видно з таблиць 1 і 2, загальнотрудові здібності в учнів експериментальної групи в цілому зросли на 13,3%, з них – на 2,7% обстежених вперше досягли «високого» рівня, на 10,6% збільшилася кількість тих, хто отримав оцінку, яка відповідала «достатньому» рівню. Загальнотрудові особистісні якості і властивості покращили 14,7% респондентів: «високого» рівня вперше досягли 4,0% обстежених, відносно збільшилася кількість тих, хто досяг «достатнього» рівня – на 9,4%, «середнього» – на 1,3% від загальної кількості.

Покращили свої здобутки учні експериментальної групи і в компетентностях, що складають основу професійно-трудового блоку.

Таблиця 1

**Розподіл учнів експериментальної групи за рівнями сформованості показників загально-трудового (базового) блоку професійно-трудової компетентності на констатуючому етапі експерименту (у %)**

Рівні сформованості	Загальнотрудові здібності	Професійно важливі якості і властивості
високий	0	0
достатній	14,7	28,0
середній	32,0	28,0
початковий	53,3	44,0

Таблиця 2

**Розподіл учнів експериментальної групи за рівнями сформованості показників загально-трудового (базового) блоку професійно-трудової компетентності на формуючому етапі експерименту (у %)**

Рівні сформованості	Загальнотрудові здібності	Загальнотрудові особистісні якості і властивості
високий	2,7	4,0
достатній	25,3	37,4
середній	32,0	29,3
початковий	40,0	29,3

Так, на 6,7% збільшилася кількість обстежених учнів, що продемонстрували «достатній» рівень знань, досвіду, ставлення до обраного профілю трудового навчання, на 8,0% зросла кількість респондентів, що продемонстрували «середній» рівень профільної трудової компетентності, що видно на таблицях 3 і 4.

Таблиця 3

**Розподіл учнів експериментальної групи за рівнями сформованості складових професійно-трудового блоку професійно-трудової компетентності на констатуючому етапі експерименту (у %)**

Рівні сформованості	Складові компетентності професійно-трудового блоку ПТК						
	економічна	інформаційна	соціальна	професійно-графічна	графічна	профільна трудова (знання, досвід)	обчислювальна
високий	0	0	0	0	0	0	0
достатній	0	2,7	0	0	0	6,6	0
середній	0	22,7	13,3	0	13,3	34,7	40,0
початковий	100	74,6	86,7	100	86,7	58,7	60,0

Відносно кращі результати були отримані в процесі формування інформаційної компетентності – загалом на 15,9%, з них: 3,9% покращили оцінку на «достатньому» рівні, на «середньому» рівні – 12,0% респондентів.

Схожі результати отримані були і за результатами обстеження соціальної та обчислювальної компетентностей: покращились кількість обстежених, які досягли «достатнього» рівня - відповідно на 5,3% і на 10,7%, збільшилася кількість і тих, хто досяг «середнього» рівня – на 8,0% і на 4,3%.

Відносно менш успішними були відповіді та дії обстежених на завдання, що стосувалися графічної компетентності, і ставлення до неї: 2,7% учнів вперше продемонстрували «достатній» рівень, збільшилася кількість обстежених, які досягли «середнього» рівня – на 8,0% від загальної кількості респондентів.

Таблиця 4

**Розподіл учнів експериментальної групи за рівнями сформованості складових професійно-трудового блоку професійно-трудової компетентності на формуючому етапі експерименту (у %)**

Рівні сформованості	Складові компетентності професійно-трудового блоку ПТК						
	економічна	інформаційна	соціальна	професійно-графічна	графічна	профільна трудова (знання, досвід)	обчислювальна
високий	0	0	0	0	0	0	0
достатній	0	6,6	5,3	0	2,7	13,3	10,7
середній	17,3	34,7	21,3	28,0	21,3	42,7	37,3
початковий	82,7	58,7	73,3	72,0	76,0	44,0	52,0

Жодний із обстежених учнів не досяг «достатнього» рівня за показниками економічної та професіографічної компетентностей. Покращення зазначених компетентностей було продемонстровано на «середньому» рівні: професіографічної – на 28%, економічної – на 17,3%.

В процесі проведення формуючого етапу дослідження виникли об'єктивні труднощі, що стосувалися економічної освіти вчителів-дефектологів, оскільки даний аспект не передбачений планами підготовки дефектологів. Не достатньо уваги приділяється і питанням професіографії, як науки про професії, враховуючи мінливість їх на ринку праці та появу нових, періодичну зміну вимог до компетентності робітників тощо. Актуальним в аспекті працевлаштування випускників школи постає завдання вивчення учителями потреб ринку у робітничих кадрах, і відповідна корекція програм трудової підготовки в школі.

Дослідження висвітило слабе місце у виховній роботі спеціальних навчальних закладів: не в повній мірі здійснюється система профорієнтаційної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами (профпропаганда та профінформування дітей і їхніх батьків, профконсультація, профдіагностика з інформуванням про її результати батьків, попередній профвідбір чи профпідбір професії учню шкільною ПМПК в кінці 4-го класу), починаючи від першого класу до логічного її завершення – професійного визначення (самовизначення) випускника.

Ці питання можливо вирішувати шляхом використання міжпредметних зв'язків, розробки спеціальних курсів в системі перепідготовки вчителів та підготовки майбутніх дефектологів.

Як показали результати проведеного експериментального дослідження, для формування професійно-трудової компетентності в учнів з порушенням розумового розвитку в освітньому процесі пріоритетними методами навчання можуть бути такі: проектний, проблемний, моделювання реальних ситуацій з професійного життя, частково-пошукові, соціальної взаємодії, виконання пробних (професійно-трудова) завдань, дотримання мотиву гарантованого успіху (для корекції мотиву уникнення невдач), рефлексії (від керованої вчителем до саморефлексії) тощо.

Організація трудової діяльності учнів на наукових засадах сприяло формуванню у них культури праці, під якою розуміємо продуманий порядок на робочому місці згідно технологічного завдання (раціональне розміщення інструменту, матеріалів, готової продукції), ефективне використання робочого часу, раціональних прийомів праці, економне витрачання матеріалів, електроенергії, естетичний вигляд виробу, дотримання особистої гігієни й техніки безпеки тощо.

В процесі експериментального дослідження вчитель трудового навчання на кожному уроці (починаючи з молодших класів) мав не тільки порівнювати й оцінювати результати трудової діяльності усіх

учнів, а і вказувати на індивідуальні якості особистості, з'ясовувати з кожним учнем, що сприяло чи заважало досягненню тих чи інших навчальних результатів (рефлексивний компонент уроку).

Важливим завданням учителя було привчити учнів працювати в колективі та індивідуально. У процесі колективної праці формувалися ділові взаємини між учнями, дух співробітництва, взаємодопомоги, товариськість, вироблялася здатність до спільного трудового зусилля. Робота в колективі, моделювання робітничих ситуацій, виконання учнями різних функцій в робітничій бригаді, взаємна трудова залежність сприяли створенню ділової атмосфери, закріпленню знань, формуванню навичок, становленню моральних якостей, необхідних для роботи в трудовому колективі.

На етапі закріплення та узагальнення програмного матеріалу завдання з трудового навчання спрямовувалися на формування творчого ставлення учнів до праці (метод проектів): колективна побудова креслень, групова розробка технологічної документації, економічний розрахунок собівартості виробу, вивчення попиту виробу на ринку товарів, пошук шляхів його здешевлення тощо.

Включення учня в діяльність, від якої він відчуває задоволення, радість, розуміє її корисність і необхідність, сприяли формуванню позитивної мотивації, ціннісного ставлення до професійно-трудової діяльності.

Важливим засобом формування професійно-трудової компетентності старшокласників слугував налагоджений зв'язок навчання з виробництвом, а саме: організація екскурсій згідно профілю навчання, проведення виїзних практичних уроків на робочих місцях виробничих баз практики. Зокрема, в майстернях, ательє, підприємствах, в яких здійснювалися всі види інструктажів, контроль за процесом діяльності не лише вчителем, а й майстром чи відповідальним робітником, – все це сприяло вихованню дисциплінованості, відповідальності, організованості, самостійності, допитливості учнів-практикантів. Таким чином організована практична діяльність забезпечила можливість учням не лише поглибити та узагальнити знання щодо обраного професійного навчання (зі столярної, слюсарної, швейної, взуттєвої справи, квітникарства, плиточника-лицювальника), але й отримали можливість практично їх застосувати в нових умовах, а, отже, психологічно підготуватися до обраного виду трудової діяльності, більш усвідомлено підійти до можливого вибору майбутньої професії.

Виконуючи пробні роботи в умовах виробництва, спілкуючись з робітниками, вихованці спеціальних навчальних закладів не лише краще усвідомили значення, але й відчули необхідність здобуття таких важливих якостей особистості як рішучість, самостійність, впевненість, здатність вибудовувати комунікацію з незнайомими людьми, цінувати кооперацію задля досягнення виробничих цілей тощо.



**Висновки.** Узагальнення отриманих даних дає підстави стверджувати, що в учнів з порушенням розумового розвитку можливо сформувати ПТК. З високою ймовірністю можна спрогнозувати, що успішність зазначеного процесу і його результату буде залежати від вчасного його початку не лише у школі, а і в сім'ї, котра виховує дитину, особистість, громадянина. Зокрема, такі загальнотрудоі особистісні якості та властивості як працьовитість, сумлінність, акуратність, відповідальність, ініціативність, спостережливість, допитливість, уважність, самостійність, повага до людей праці, чесність, доброта, чуйність та ін., як свідчать літературні джерела (Е.Еріксон, Т. Поніманська та ін.), беруть свій початок у дитинстві, тому не достатня увага процесу формовання зазначених якостей і властивостей в сім'ї ускладнює корекційно-розвивальний і навчально-виховний процеси навчального закладу, зважаючи на те, що вказані якості є засадничими щодо оволодіння учнем як загальнонавчальними, загальнотрудоіми, так і професійно-трудоіми знаннями, вміннями, виховання в нього ціннісного ставлення до них.

**Перспективи подальших досліджень.** Отже, проведене нами експериментальне дослідження дозволило на основі вивчення наукових джерел розробити структуру професійно-трудоі компетентності для учнів, яких навчають робітничим професіям, окреслити оптимальні умови її формування в учнів з порушенням інтелектуального розвитку. Зазначений концептуальний підхід до побудови навчально-виховного процесу, спрямованого на формування складових професійно-трудоі компетентності в учнів, потребує внесення коректив у навчальний процес з урахуванням сучасних вимог до випускників шкіл: бути професійно мобільним, тобто готовим до змін на професійному шляху. А ця обставина ставить завдання перед керівниками цих шкіл упроваджувати багатопрофільне трудоі навчання, прикладом якого слугує Печеніжинська школа-інтернат, а найголовніше – готувати вихованців до самонавчання, самовиховання, саморозвитку, і здійснювати їхній соціальний супровід.

Запропонований нами діагностичний підхід в системі трудоі навчання може слугувати основою для розробки ученими критеріїв навчальних досягнень учнів в інших галузях спеціальної освіти.

### **Бібліографія**

**1. Бистрова Ю. О.** Система психолого-педагогічного забезпечення професійно-трудоі соціалізації осіб з психофізичними порушеннями: автореферат ...докт. псих.наук. 19.00.08 / Ю.О. Бистрова. – К., 2013. – 40 с. **2. Бондар В. І.** Особливості формування трудоі компетентності розумово відсталих учнів: Навчальний посібник. / В.І. Бондар, К.В. Рейда. – К.: «МП Леся», 2010. – 168 с. **3. Делор Ж.** Образование: сокрытое сокровище / Ж. Делор. – ЮНЕСКО, 1996. -46с.

- 4. Ермаков Д. С.** Формирование экологической компетентности учащихся. – М.: МИОО, 2009. - 180 с. **5. Товстоган В. С.** Методика оцінки професійно-трудової компетентності в учнів із психофізичними порушеннями / Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): зб. наук. пр.: вип. 7, у 2 т. / за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова. – Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2016. – Т.2. – С. 372-385. **6. Beruffliche** Kompetenzentwicklung. Berlin. Dezember 1999. 6`99.

### References

- 1. Bystrova Iu. O.** Systema psykholoho-pedahohichnoho zabezpechennia profesiino-trudovoi sotsializatsii osib z psykhofizychnymy porushenniamy: avtoreferat ...dokt. psykhnauk. 19.00.08 / Iu.O. Bystrova. – K., 2013. – 40 s. **2. Bondar V. I.** Osoblyvosti formuvannia trudovoi kompetentnosti rozumovo vidstalykh uchniv: Navchalnyi posibnyk. / V.I. Bondar, K.V. Reida. – K.: «MP Lesia», 2010. – 168 s. **3. Delor Zh.** Obrazovanye: sokrytoe sokrovyshe / Zh. Delor. –IuNESKO, 1996. -46s. **4. Ermakov D. S.** Formyrovanye ekolohycheskoi kompetentnosti uchashchyhsia. – М.: МҮОО, 2009. - 180 с. **5. Tovstohan V. S.** Metodyka otsinky profesiino-trudovoi kompetentnosti v uchniv iz psykhofizychnymy porushenniamy / Aktualni pytannia korektsiinoi osvity (pedahohichni nauky): zb. nauk. pr.: vyp. 7, u 2 t. / za red. V.M. Synova, O.V. Havrylova. – Kam'ianets-Podilskyi: PP Medobory-2006, 2016. – Т.2. – С. 372-385. **6. Beruffliche** Kompetenzentwicklung. Berlin. Dezember 1999. 6`99.

Received 15.09.2017  
Reviewed 12.10.2017  
Accepted 09.11.2017

УДК 376.1-056.042.2

О.Г. Ферт  
olia\_yulia@ukr.net

## ОСНОВНІ ЗАКОНОМІРНОСТІ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ПІДХОДУ ДО ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

**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 порушеннями психічного розвитку, інклюзивна освіта. Email: [olia\\_yulia@ukr.net](mailto: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](mailto:olia_yulia@ukr.net)

**Ферт О.Г. Основні закономірності диференційованого підходу до дітей з порушеннями психічного розвитку в інклюзивному освітньому процесі.** У статті аналізуються основні закономірності диференційованого підходу до дітей з порушеннями психічного розвитку в інклюзивному освітньому процесі. Наголошується на пріоритетності поведінкових та соціальних цілей перед навчальними у структурі індивідуальної програми розвитку.

Виявлено, що диференційований підхід до дітей з порушеннями психічного розвитку повинен бути сфокусованим на потребах одразу усіх учнів, базуватись на результатах ретельного психолого-педагогічного вивчення, зосереджуватися на якості засвоєння, а не на кількості навчального матеріалу. Загалом диференційований підхід в інклюзивному освітньому процесі повинен бути центрованим на дитині та відповідати принципам універсального дизайну у навчання.

**Ключові слова:** диференційований підхід, діти з порушеннями психічного розвитку, інклюзивний освітній процес, універсальний дизайн у навчанні.

**Ферт О.Г. Основные закономерности дифференцированного подхода к детям с нарушениями психического развития в инклюзивном образовательном процессе.** В статье анализируются основные закономерности дифференцированного подхода к детям с нарушениями психического развития в инклюзивном образовательном процессе. Подчеркивается приоритетность поведенческих и социальных целей перед учебными в структуре индивидуальной программы развития.

Вывявлено, что дифференцированный подход к детям с нарушениями психического развития, должен быть сфокусированным на потребностях всех детей одновременно, базироваться на результатах подробного психолого-педагогического обследования, быть сосредоточенным на качестве усвоения, а не на количестве учебного материала.

В целом, дифференцированный подход в инклюзивном образовательном процессе должен быть сосредоточенным на ребенке и отвечать принципам универсального дизайна в обучении.

**Ключові слова:** дифференцированный подход, дети с нарушениями психического развития, универсальный дизайн в обучении.

**Olga G. Fert Basic Regulations of the Differential Approach to Children with Mental Disorders in the Inclusive Educational Process**

The article analyzes the main regularities of the differentiated approach to children with mental disorders in the inclusive educational process. It emphasizes the priority of behavioral and social goals before the learning goals in the structure of an individual development program.

It was found that a differentiated approach to children with mental disorders should be focused on the needs of all students at once, based on the results of the psychological and pedagogical assessment, focus on the quality of learning, rather than on the amount of educational material. In general, a differentiated approach in the inclusive educational process should be centered on the child and follow the principles of universal design in education.

Consequently, the inclusive educational process is the process of involving the child with a disorder of psychophysical development. If we talk about mental development, as the regular changes in mental processes in time, reflected in their quantitative and qualitative indicators, the role of the environment in which the child grows and educates becomes absolutely clear. The process of mental development includes: the development of the cognitive activity of the child, the formation of a system of attitude to reality and to himself, mastering the system of various practical and mental actions that provide an opportunity for productive activity. Despite different points of view, regarding some issues of mental development of the child, and the problem of indicators of development is the subject of acute disputes, all advanced psychologists and educators see in the process of child development a very complex phenomenon of social life into the learning environment at the place of residence, with the full provision of appropriate correction of developmental abuses in order to maximize the inclusion of the child in the social environment, in accordance with the legal approach to understanding disability and special needs in general.

It is impossible to ignore the importance of selecting key personnel for the successful implementation of inclusive changes, key responsible staff and is intended to become the core of a multidisciplinary team of professionals who will study the child, provide appropriate support and organize effective collaboration with parents. The cooperation of all participants in the inclusive process will contribute to their willingness and willingness to work towards achieving the goals of inclusion.

**Key words:** differentiated approach, children with mental disorders, inclusive educational process, universal design in education.

**Постановка проблеми.** Проблема диференційованого підходу до дітей з порушеннями психічного розвитку розглядалась у працях таких вчених як А.І.Капустін , І.Г. Єременко, В.М.Синьов, М.П. Матвєєва, Островська К.О., Шульженко Д.І. та інших. Сучасний погляд на диференційований підхід у навчанні дітей з порушеннями психічного розвитку висвітлено у працях таких зарубіжних вчених С.N. Tomlinson, S.Rief та інших.

Проблема відповідної соціальної реабілітації, виховання і навчання дітей з порушеннями психічного розвитку лежить на межі перетину медичної, психологічної та педагогічної наук. Сьогодні під впливом сучасних тенденцій реформування освіти ми розглядаємо навчання дітей з особливими потребами як динамічний процес, що характеризується, науковістю, системністю, послідовністю, розглядає родину як невід’ємного учасника процесу вивчення, виховання, навчання та соціальної реабілітації дитини.

**Метою** статті є аналіз основних закономірностей диференційованого підходу до дітей з порушеннями психічного розвитку в умовах інклюзивного освітнього середовища, яке формується сьогодні в Україні.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій** Ми розглядаємо освіту як цілісну систему, що забезпечує правовий підхід до розуміння потреб людини, в тому числі людини з інвалідністю. Після зміни поглядів на процес реабілітації дитини з особливостями психофізичного розвитку, зміни розуміння інвалідності від медичної моделі до соціальної у 70-хх роках минулого століття, людство пройшло значний шлях до усвідомлення нових стандартів у допомоги людям з особливими потребами. Загалом цей процес почався ще на початку другої половини ХХ століття, коли після двох нищівних світових воїн людство почало усвідомлювати той факт, що інвалідність є частиною нашого життя і в будь який момент може стосуватися кожної людини. Першим документом, що визнавав рівність усіх включно з лідьми з інвалідністю стала «Загальна Декларація прав людини», прийнята Генеральною Асамблеєю ООН 1948 року. Ці процеси зумовили реформування і освітньої системи. Сьогодні правова модель інвалідності є пануючою і найбільш прогресивною. «Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю» ратифікована Україною 16 грудня 2009 року зумовила розвиток нашої країни в керунку інклюзивних цінностей, адже забезпечення інклюзії соціальної і навчальної є однією з основних вимог виконання Конвенції і причетності до сучасних міжнародних суспільно-політичних тенденцій. Часто поняття інклюзії та інклюзивної освіти в Україні є хибним, оскільки ставиться на протигагу корекційній освіті. Насправді, коли ми говоримо про інклюзію, ми говоримо про забезпечення права на освітні та інші необхідні послуги за місцем проживання у контексті забезпечення людини з особливими потребами усіма правами на рівні з тими, хто таких потреб не має. Корекційна складова є невід’ємним

елементом інклюзивної освіти і соціальної інклюзії загалом. Умови спеціального класу, або спеціального навчального закладу можуть стати сходинкою до подальшої інклюзії для дітей зі складними комплексними порушеннями, сьогодні ми розглядаємо спеціальну і загальну освіту як невід'ємні елементи забезпечення інклюзії осіб з особливими потребами у контексті правової моделі інвалідності.

Такі вчені як І.Г. Єременко, В.М.Синьов, та інші розглядають корекцію як найважливішу складову соціального, а саме освітнього впливу на дитину з порушеннями розвитку, як спеціально організований педагогічний процес спрямований на послаблення, подолання порушень розвитку, запобігання їм, з метою максимального наближення дитини з порушеним розвитком до норми [1, с.208-215]

Принцип корекційної спрямованості навчально-виховного процесу повинен обов'язково реалізовуватися в інклюзивному освітньому середовищі.

За твердженням Синьова В.М. для корекційної ефективності впливу навчально-виховного процесу на розвиток учнів він повинен системно впливати на змістові, діяльнісні, особистісні компоненти інтелекту. Корекційно спрямований педагогічний процес повинен бути скерованим на формування вищих психічних функцій із забезпеченням їх усвідомлення та підвищення ефективності [1, с.394-402]

Отже, *інклюзивний освітній процес* – це процес залучення дитини з порушеннями психофізичного розвитку до навчального середовища за місцем проживання із цілковитим забезпеченням відповідної корекції порушень розвитку з метою максимального включення дитини у соціальне середовище у відповідності з правовим підходом до розуміння інвалідності та особливих потреб загалом.

Тут неможливо не згадати про важливість вибору ключового персоналу для успішного впровадження інклюзивних змін, ключовий відповідальний персонал і покликаний стати стрижнем мультидисциплінарної команди фахівців, яка буде вивчати дитину, забезпечувати відповідний супровід і організувати ефективну співпрацю з батьками. Співпраця усіх учасників інклюзивного процесу сприятиме формуванню в них бажання й готовності працювати над досягненням цілей інклюзії в довготерміновій перспективі [4, с. 278-292]. Якщо члени команди залучені до реалізації певного проекту, вони почуваються частиною спільної справи, в них формується більш відповідальне ставлення. Важливо, щоб керівництво школи створювало відповідні умови для забезпечення лідерства у шкільних командах, забезпечувало підтримку найбільш активного персоналу і створювало умови для ефективної реалізації ідей [1, с. 155-168].

**Виклад основного матеріалу.** Надзвичайно важливою складовою ефективною організації інклюзивного навчання є відповідна підготовка вчителів. Існують два шляхи набуття знань та якостей ефективного

інклюзивного вчителя. Перший – через допрофесійну підготовку, другий пов'язаний із професійним розвитком учителя-практика. Вчителям початківцям необхідно мати відповідні базові знання, що дають можливість ефективного професійного вдосконалення. Учителі, які в перший рік своєї роботи скористалися можливостями додаткового навчання в межах додаткових професійних курсів, більш упевнено підходили до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами та зауважували, що їм вдалося збагатити свої навички в цій галузі.

Одним із найважливіших чинників упровадження інклюзивної форми освіти є відповідне навчально-методичне забезпечення. Сюди ми відносимо поняття універсального дизайну у навчанні, диференційованого викладання та створення відповідної індивідуальної програми розвитку.

На основі аналізу впровадження інклюзивних змін у школах Львівського регіону можна виділити чотири основні складові універсального дизайну у навчанні.

1. Архітектурна доступність. Для того, щоб забезпечити інклюзивний освітній процес у навчальному закладі необхідно зробити його доступним для людей з різними видами інвалідності, в тому числі і тих, що мають вади опорно-рухового апарату, загалом це стосується не лише загальноосвітніх, а також і спеціальних закладів. Загалом сьогодні, в контексті реалізації інклюзивної освітньої політики та забезпеченні принципів ратифікованої Україною «Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю», усе оточуюче середовище має бути якомога більш доступним для усіх верств населення.

2. Наступною складовою є матеріально-технічне забезпечення навчального закладу сюди належать усі предмети, які забезпечують як фізичну, так і методичну доступність навчального процесу для усіх без винятку дітей. Для дітей з вадами опорно-рухового апарату – це наявність пандуса, ліфта, відповідно обладнаних туалетних і класних кімнат, для дітей із сенсорними порушеннями, а також дітей із порушеннями психічного розвитку йдеться про організацію середовища згідно їхніх індивідуальних потреб. Загалом порушення можуть бути комплексними, тому кожен інклюзивний навчальний заклад повинен мати відповідне матеріально-технічне забезпечення і бути готовим прийняти дитину з будь-якими порушеннями. Це є основним змістом інклюзивної освіти як такої.

3. Методичне забезпечення є також невід'ємною складовою універсального дизайну у навчанні, а відтак і забезпеченні інклюзивного освітнього процесу. До методичного забезпечення належать програми спеціальної та загальноосвітньої школи, які на сьогодні існують в Україні. Також сюди відноситься індивідуальна програма розвитку, яку складає мультидисциплінарна команда фахівців навчального закладу, а також індивідуальний навчальний план і індивідуальна навчальна програма, які є структурними компонентами індивідуальної програми розвитку і

складаються на основі вивчення дитини за потребою, в основному для дітей із зниженим інтелектом. Окрім того, до методичного забезпечення відносяться підручники і усі навчальні матеріали, які використовуються у навчальному закладі.

4. Також ключовою складовою універсального дизайну у навчанні є відповідно підготовлені людські ресурси. До людських ресурсів, задіяних в інклюзивному освітньому процесі, ми відносимо керівників усіх рівнів починаючи від керівництва Держави до керівника навчального закладу, а також усіх педагогічних працівників усіх рівнів освіти, включно з викладачами вищих педагогічних навчальних закладів, а не лише вчителів. Оскільки забезпечення вимог інклюзивного освітнього процесу неможливо досягти без кваліфікованого персоналу, навіть за умови найкращого матеріально-технічного забезпечення.

Отже, універсальний дизайн у навчанні – це спосіб організації діяльності з опанування матеріалу шкільної програми таким чином, щоб вона була доступною для всіх, а сфера диференційованого викладання лежить у площині педагогічних прийомів і методів, тобто означає власне спосіб впровадження.

Ця відмінність є досить суттєвою. “Універсальний дизайн у навчанні” передбачає не лише планування, а “диференціація” – не лише його впровадження. Це пояснюється тим, що диференційований підхід до викладання необхідно застосовувати ще на етапі розробки індивідуальної програми розвитку. Його розробки, тобто дизайну; спосіб побудови навчальних завдань, своєю чергою, має безпосередній вплив на їх впровадження (методику викладання).

Для розвитку та формування особистості велике значення має диференціація викладання. Довгий час у педагогічній психології під диференційованим викладанням розуміли форму організації навчального процесу, при якій учитель працює з групою учнів, сформованою з урахуванням загальних індивідуально-психологічних особливостей, що мають значення для навчального процесу. Єременко І.Г. пропонує диференціювати зміст навчального матеріалу, а також методику роботи з ним з ними, виходячи з різних навчально-виховних можливостей дітей з порушеним розвитком. [1. с.116]. Диференційований підхід до різних груп учнів з врахуванням типологічних особливостей їхньої нейродинаміки, розумової працездатності, цілеспрямованості і самостійності у діяльності, її мотивації, волевих якостей, навченості і навчасності проявляється не лише у диференціації програмних вимог засвоєння відповідного навчального матеріалу, але й, головним чином, в диференціації корекційних навчальних та виховних впливів, стверджує Синьов В.М. [1с.423].

Ці думки є основою диференційованого підходу до побудови навчального процесу, але сьогодні, на вимогу часу, ми повинні перенести акцент з диференційованого викладання в межах однорідної групи дітей



на диференційоване навчання в умовах загальноосвітнього середовища, де контингент дітей є дуже різноманітним. Диференційоване навчання сьогодні – це забезпечення індивідуальних потреб усіх учнів в умовах освітнього середовища, як загальноосвітнього так і спеціального. Парадигма спеціальної освіти змінюється, сьогодні ми розглядаємо спеціальну освіту, як засіб більш глибокого корекційного впливу на найбільш складних дітей з метою їх найкращої соціалізації та включення у соціальне життя суспільства.

Ми повинні ретельно вивчати індивідуальні особливості дитини, і диференційоване навчання виступає як умова та засіб індивідуалізації. На відміну від диференційованого підходу, сучасне традиційне навчання означає авторитарну пояснювально-репродуктивну систему без належного урахування індивідуально-психологічних особливостей школярів.

Парадигма традиційного навчання скерована на засвоєння знань, вмінь, навичок, стандартів навчання, зберігає пріоритет інформованості особистості над її розвитком і культурою, перевагу раціонально-логічної сторони пізнання над чуттєво-емоційною [3].

“Диференціація забезпечує систематизований підхід до навчання різнопланового дитячого колективу та є важливою складовою в плануванні навчального процесу” . Тобто при плануванні уроків у інклюзивному класі вчитель має враховувати власне зміст та технологію його викладання.

.Диференційований підхід у інклюзивному освітньому процесі базується на наступних переконаннях: учні одного віку відрізняються за їхньою готовністю до навчання, інтересами, навчальними стилями, досвідом, схильностями до певних предметів, життєвими обставинами, а також особистим рівнем незалежності, пов'язаним з особистим досвідом. Різниця між учнями, навіть якщо говорити про збережений інтелект і незначні проблеми з поведінкою пов'язані із порушеннями психічного розвитку, є достатньо суттєвою для того, щоб значно впливати на те, що діти можуть вивчати, як вони можуть це вивчати і якої підтримки вони потребують від педагогів, щоб вивчати це добре. Учні будуть демонструвати найкращі навчальні досягнення, коли дорослі м'яко скеровують їх у навчальну діяльність де вони можуть працювати без допомоги. Найкращі досягнення учні демонструють тоді, коли є зв'язок між навчальною програмою, їхніми інтересами і життєвим досвідом. Ці положення узгоджуються із «принципом корекції, що йде згори вниз» за Г.М. Дульневим. Про важливість причинного мислення, зв'язок навчального матеріалу і власної практичної діяльності наголошує Синьов В.М. [1. с.403].

Загалом, диференційований підхід до дітей з порушеннями психічного розвитку повинен бути сфокусованим на потребах одразу усіх учнів, більш зосереджуватися на якості, а не на кількості навчального

матеріалу, включати в себе, в першу чергу, корекцію поведінки та покращення соціалізації, а лише потім концентруватися на досягненні навчальних цілей, диференційований підхід повинен бути центрованим на дитині, актуальним і цікавим повинен бути сам процес диференціації навчального матеріалу. Найважливішим чинником диференційованого підходу до дітей з порушеннями психічного розвитку, та і будь-яких дітей, в інклюзивному освітньому процесі, повинне бути базування диференціації на процесі вивчення дитини. Наголошуємо, що без належного та неперервного вивчення індивідуальних особливостей конкретної дитини та її подальших досягнень, є абсолютно неможливим адекватне планування навчально-виховного процесу, а відтак і ефективне втілення диференційованого підходу до побудови навчального процесу загалом і в умовах інклюзії зокрема.

**Висновок.** Сьогодні одним із суттєвих бар'єрів у впровадженні інклюзивної освіти є недостатньо правильне, грамотне і ретельне вивчення дитини перед початком процесу планування навчально-виховних стратегій, а відтак і досить скромні результати якості впровадження інклюзивної освіти, не вистачає узгодженості і вміння працювати в команді між педагогічними працівниками, відсутня супервізія у діяльності педагога, що значно ускладнює процес соціалізації та навчання будь-якого дитячого колективу, не говорячи вже про колектив де наявна дитина з особливими освітніми потребами. Діти, що мають поведінкові розлади, а саме гіперактивний розлад з дефіцитом уваги, наявні абсолютно в кожному колективі, з огляду на розповсюдженість цього розладу, за різними даними в середньому до 10% [2, с.25]. Тому вироблення ефективної моделі індивідуального та диференційованого підходу до дітей з такими порушеннями у контексті комплексної допомоги дітям з порушеннями психофізичного розвитку, є першочерговою задачею наукової спільноти і фахівців практиків. Адже соціальна і навчальна дезадаптація такої поширеною категорії дітей значно ускладнює повноцінний розвиток усього дитячого колективу.

Проблема дітей з порушеннями психічного розвитку є надзвичайно об'ємною і комплексною, вона стосується не лише педагогічних працівників, а також лежить в площині медичної допомоги та суспільно-політичного вирішення.

### Бібліографія

1. **Синьов В.М.** Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії // В.М. Синьов /Київ: «МП Леся», 2010.- 779 с.;
2. **Романчук О.** Синопис діагностичних критеріїв DSM-V та протоколів NICE для діагностики та лікування основних психічних розладів у дітей та підлітків. Львів: Видавництво Українського католицького університету// О. Романчук/ Львів. 2014-112 с.;
3. **Шульженко Д.І.** Дизонтогенетичні аспекти ранньої корекційно-педагогічної роботи в соціально-

реабілітаційних центрах. // Д.І. Шульженко /. **Електронний ресурс**, режим доступу: [<http://ap.uu.edu.ua/article/453>]; **4. Rief S.F.**, How to Reach and Teach Children with ADD/ADHD S.F.: Jossey-Bass// Rief S.F/ 2005, 436p.

### References

- 1. Sy`n`ov V.M.** Psy`xologo-pedagogichni problemy` defektologiyi ta penitenciariyi // V.M. Sy`n`ov /Ky`yiv: «MP Lesya», 2010.- 779 s.;
- 2. Romanchuk O.** Sy`nopsy`s` diagnosty`chny`x kry`teriyiv DSM-V ta protokoliv NICE dlya diagnosty`ky` ta likuvannya osnovny`x psy`xichny`x rozladiv u ditej ta pidlitkiv. L`viv: Vy`davny`ctvo Ukrayins`kogo katoly`cz`kogo universy`tetu// O. Romanchuk/ L`viv. 2014-112 s.;
- 3. Shul`zhenko D.I.** Dy`zontogenety`chni aspekty` rann`oyi korekciyno-pedagogichnoyi roboty` v social`no-reabilitacijny`x centрах. // D.I. Shul`zhenko /. **Elektronny`j resurs**, rezhy`m dostupu: [<http://ap.uu.edu.ua/article/453>]; **4. Rief S.F.**, How to Reach and Teach Children with ADD/ADHD S.F.: Jossey-Bass// Rief S.F/ 2005, 436p.

Received 28.09.2017

Reviewed 03.10.2017

Accepted 15.11.2017

УДК 376.2:376-056.262

**І.О. Фіцик**

[irysya20.86@ukr.net](mailto:irysya20.86@ukr.net)

## ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ КОРЕКЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З РОЗВИТКУ ЗОРОВОГО СПРИЙМАННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ

**Відомості про автора:** Фіцик Ірина Олександрівна, асистент кафедри корекційної педагогіки та інклюзії Львівського національного університету імені Івана Франка, м. Львів. У колі наукових інтересів: розвиток зорового сприймання у дітей дошкільного віку з порушеннями зору в умовах інклюзії. E-mail: [irysya20.86@ukr.net](mailto:irysya20.86@ukr.net)

**Contact:** Fitsyk Iryna Oleksandrivna, assistant department for special education and inclusion in Lviv Ivan Franko National University. Scientific interests: the development of visual perception of preschool children with visual disorders. E-mail: [irysya20.86@ukr.net](mailto:irysya20.86@ukr.net)

**Фіцик І.О.** Теоретичні аспекти корекційно-педагогічної роботи з розвитку зорового сприймання у дітей дошкільного віку з порушеннями зору. Наукова стаття висвітлює теоретичний аналіз проблеми особливостей

зорового сприймання дітей з порушеннями зору. Здійснено теоретичне обґрунтування напрямків корекційно-педагогічної роботи з розвитку та корекції зорового сприймання у дітей дошкільного віку з порушеннями зору в умовах інклюзії.

Порушення у діяльності зорового аналізатора викликають у дитини труднощі у пізнавальній діяльності, обмежують її можливість. Дитина отримує меншу інформацію про довкілля (як в кількісному, так і в якісному відношенні), ніж діти з нормальним зором. Формування та розвиток правильних і конкретних зорових уявлень у дітей з порушеннями зору є одним з основних завдань їх навчання і виховання. Це обумовлено тим, що зниження зорового сприймання веде до обмеження чуттєвого сприймання предметів і явищ природи, і тим самим ускладнює формування уявлень, як одного з найважливіших психічних процесів. Зорові сприймання та уявлення цієї категорії дітей виявляються звуженими, фрагментарними, схематичними і мають низький рівень узагальненості.

Тому пошук ефективних шляхів розвитку та корекції зорового сприймання у даної категорії дітей посідає провідне місце у корекційному навчанні, тому на кожного спеціаліста мультидисциплінарної команди покладені свої взаємозалежні та взаємообумовлені завдання.

**Ключові слова:** діти з порушеннями зору, зорове сприймання, інклюзія, корекція, корекційно-педагогічна робота, режим зорового навантаження.

**Фицик И. О. Теоретические аспекты коррекционно-педагогической работы из развития зрительного восприятия у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения.** Научная статья освещает теоретический анализ проблемы особенностей зрительного восприятия детей с нарушениями зрения. Осуществлено теоретическое обоснование направлений коррекционно-педагогической работы из развития и коррекции зрительного восприятия у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения в условиях инклюзии.

Нарушение в деятельности зрительного анализатора вызывают у ребенка трудности в познавательной деятельности, ограничивают ее возможность. Ребенок получает меньшую информацию об окружающей среде (как в количественном, так и в качественном, отношении), чем деть с нормальным зрением. Формирование и развитие правильных и конкретных зрительных представлений у детей с нарушениями зрения является одним из основных заданий их учебы и воспитания. Это обусловлено тем, что снижение зрительного восприятия ведет к ограничению чувственного восприятия предметов и явлений природы, и тем самым усложняет формирование представлений, как одного из важнейших психических процессов. Зрительные восприятия и представления этой категории детей оказываются суженными, фрагментарными, схематическими.

Поэтому поиск эффективных путей развития и коррекции зрительного восприятия у данной категории детей занимает ведущее место в

коррекционной учебе, потому на каждого специалиста мультидисциплинарной команды положены свои взаимозависимые и взаимообусловленные задания.

**Ключевые слова:** деть с нарушениями зрения, зрительное восприятие, инклюзия, коррекция, корекційно-педагогическая работа, режим зрительной нагрузки.

**Fitsyk I.O. Theoretical Aspects of Correctional-Pedagogic Work In the Development of Visual Perception of Preschool Age Children with Visual Disorders.** The article highlights theoretical analysis of the problem of visual perception peculiarities of children with visual defect. It reveals theoretical argumentation of directions and the most effective tasks concerning correctional-pedagogic work I the development of visual perception of preschool age children in the conditions of inclination.

Partial and complete loss of vision leads to the most serious and often not substitute loss in the sphere of sensory reflection. Violation of distinguishing of small details, insufficient ability to distinguish between linear variables causes difficulty recognizing objects and images, mixing the form of images and objects. This reduces the speed of perception, its completeness, accuracy; complicates the formation of objective and spatial representation. As a result all this predisposes a delay in the child's mental development, inconsistency of its capabilities, which presents a new situation - situation of studying at school. Violation of the activity of the visual analyzer cause difficulties in child's cognitive activity, limit its abilities. Children with visual defect need special conditions for complete all-round development. Loss of visual perception leads to the limitation of sensitive perception of objects and nature phenomena, which also complicates conception formation as one of the most important mental processes.

Purposeful cognitive, educational and practical activity is decisive condition for successful activation of children's opportunities available in sensory sphere. Only specially organized correctional-pedagogic work in the development of visual perception accomplished by multidisciplinary team will provide children with visual defect with normal psychophysical development, mastering of practical knowledge, skills and abilities as well as independent full life in society. All kinds of activities such as game, work, studies and household processes have to be used for the development of visual perception and visual functions activation.

**Key words:** children with visual defect, visual perception, development, correction, correctional-pedagogic work.

**Постановка проблеми.** Порушення у діяльності зорового аналізатора викликають у дитини труднощі у пізнавальній діяльності, обмежують її можливість. Дитина отримує меншу інформацію про

довкілля (як в кількісному, так і в якісному відношенні), ніж діти з нормальним зором. Патологія зорового сприйняття (зниження гостроти зору, звуження поля зору, порушення кольору та кольорозрізнення) негативно впливає на психічний розвиток сліпих і слабозорих. Зрозуміло, що діти з порушеннями зором потребують особливих умов для повноцінного всебічного розвитку (О.Г. Литвак, І.С. Моргуліс, Л.І. Плаксіна, Є.П. Синьова, Т.П. Свиридюк та ін.). Дослідженнями багатьох дефектологів (М.І. Земцової, І.С. Моргуліса, Є.П. Синьової, Л.І. Солнцевої та інш.) встановлено, що для успішної активізації наявних у них можливостей сенсорної сфери вирішальною умовою є цілеспрямована пізнавальна, навчальна і практична діяльність.

Тому перед педагогами дошкільних закладів постає важливе завдання з пошуку ефективних шляхів розвитку та корекції зорового сприймання у дітей з порушеннями зору, що забезпечить не тільки можливість засвоєння дітьми загальноосвітньої програми, але й розвиток та охорону функцій зорового аналізатору, корекцію і компенсацію вторинних відхилень у розвитку.

**Метою роботи є** теоретичне обґрунтування напрямків корекційно-педагогічної роботи з розвитку зорового сприймання у дітей з порушеннями зору в умовах інклюзії.

**Аналіз теоретичних джерел.** Дослідження Є. П. Синьової та інших вчених, присвячені вивченню ролі глибини порушення зору у формування особистості показали, що: "... існування інваліда за зором у соціальних групах, об'єднаних за ознакою подібності ушкоджених функцій, якими є колективи спеціальних шкіл-інтернатів, орієнтує його на вироблення в собі складових особистості, що відповідають ціннісним орієнтирам саме цієї групи. Зокрема такими є особливості спрямованості особистості, обмеженої можливостями перцептивного досвіду, та такої, яка протягом шкільного дитинства здебільшого засвоює цінності групи, властиві спеціальній школі-інтернату для дітей з порушеннями зору" [7, 14].

Є.В. Селезньова відмічає, що у людей, які мають залишковий зір, та у слабозорих розвиток зорового сприймання удосконалюється при введенні додаткових незорових стимулів, які допомагають зору в утворенні повноцінного образу. Дослідження взаємодії дотику та зору в процесі сприймання експериментального матеріалу дітьми з нормальним зором показали кращі результати, ніж при сприйманні окремими аналізаторами (Л.І. Солнцева). Аналогічні досліди, проведені зі сліпими та глухими дітьми, показали, що при виконанні різних видів діяльності зір та дотик впливають один на одного якісно своєрідно (А.І. Мещеряков).

Дослідження, проведені Ю.О. Кулагіним, Л.І. Солнцевою показали, що спільне використання неповноцінного зору та дотику вже в дошкільному віці дає більшу повноту образу сприймання, зменшує час

впізнавання знайомих предметів та створення уявлень про об'єкти зовнішнього світу [5]. Наступні дослідження, проведені В.З. Деніскіною, Н.С. Костючек, Г.Ф. Федяй показали, що при ознайомленні з оточуючим з використанням зору та дотику дитина спроможна виділяти значно більшу кількість ознак об'єктів.

**Виклад основного матеріалу.** Онтогенез сприймання, за даними досліджень, відбувається в зв'язку з ускладненням стосунків дитини з довколишнім середовищем (Б.Г. Ананьєв, Л.А. Венгер, Л.С. Виготський, А.П. Запорожець, А.Н. Леонтьєв, А.Р. Лурія, С.Л. Рубінштейн, І.М. Сеченов). Це означає, що перцептивний образ формується не внаслідок прямого впливу фізичного подразника на аналізатори, а в ході активного «зустрічного» процесу з боку індивіда [13, 10].

Відразу, необхідно відмінити і ту важливу роль, яку зір відіграє практично у всіх видах діяльності. За допомогою зору людина стежить за правильністю виконуваних дій. Так, наприклад, при формуванні навичок письма контроль за рухами руки дитина, що нормально бачить, здійснює візуально. Сліпий в цьому випадку стежить за правильністю рухів за допомогою руки. Ця обставина істотно ускладнює і утрудняє вироблення навичок письма. Абсолютно очевидно, що часткова, а тим більше повна втрата зору спричиняє за собою найбільш серйозні і часто нічим не замінні втрати в області чуттєвого відображення. Вплив скорочення чуттєвого досвіду на психічне життя наголошувався багатьма психологами (Л. С. Виготський, О.Г. Литвак, С.Л. Рубінштейн та ін.) [13, 10].

В процесі сприймання предметів і явищ навколишнього світу за допомогою зору людина отримує інформацію про форму, величину, колір предметів, їх просторовому розміщені і ступеню віддаленості. Таку вичерпну інформацію ми отримуємо за допомогою різних функцій зору. Зорова функція здійснюється завдяки складній системі різних взаємозв'язаних структур – зорового аналізатора і дозволяє орієнтуватися в просторі, сприймати форму і колір предметів, бачити їх на різній відстані, при яскравому світлі і у сутінках [1].

Є.П. Синьова відмічає, що порушення функцій зору можуть мати як природжений, так і набутий характер. Порушення функцій зору, обумовлені природженими причинами (спадковими і внутрішньоутробними) пов'язані з природженими змінами (аномаліями) розвитку, будови, розміщення і функціонування різноманітних очних структур [14, 253]. Порушення функцій зору, які носять набутий характер, можуть бути викликані такими причинами, як механічні пошкодження, однієї із частин зорового аналізатора, протікання патологічних процесів, неправильні умови виховання тощо. Порушення функцій зору, викликані різноманітними причинами, в спеціальній літературі називаються порушеннями зору. В свою чергу порушення зору діляться умовно на глибокі і неглибокі. До глибоких порушень зору

ми відносимо ті, які пов'язані зі значним зниженням таких важливих функцій, як гострота зору чи поле зору, що має яскраво виражену органічну детермінацію. В залежності від глибини і ступеню порушення даних зорових функцій може виникнути сліпота чи слабозорість [14].

Зорові порушення, які відносяться до так званих неглибоких, вважаються порушення окорухових функцій (косоокість, ністагм); порушення кольоророзрізнення (дальтонізм, дихромазія); порушення характеру зору (порушення бінокулярного зору), порушення гостроти зору, пов'язані з розладами оптичних механізмів зору (міопія, гіперметропія, астигматизм) [14].

О.Г. Литвак вказує на те, що порушення функцій центрального зору – гостроти зору негативно відображається на пізнавальній діяльності дитини. Труднощі розрізнення дрібних деталей, недостатня здатність розрізнення лінійних і кутових величин приводить до труднощів впізнавання предметів і зображень, змішування за формою зображень і предметів. Це знижує швидкість сприймання, його повноту, точність, ускладнює формування предметних і просторових уявлень, образних форм психічного відображення – образної пам'яті, наочно-образного мислення, уявлень, порушує співвідношення образного і понятійного в мисленнєвій діяльності. В кінцевому результаті все це приводить до відставання в психічному розвитку дитини, невідповідності її можливостей тим вимогам, які пред'являє нова ситуація – ситуація шкільного навчання [6].

У дітей із зоровими порушеннями розрізняють наступні розлади функцій в самій зоровій системі: порушення цілісності сприймання, порушення окорухової функції, порушення периферійного зору, порушення бінокулярного зору, порушення фіксації погляду, порушення прослідковуючої функції, порушення функції розрізнення кольорів, порушення окоміру, порушення здатності встановлювати просторові зв'язки між предметами, порушення макро- і мікроорієнтування у просторі.

Дослідженнями багатьох дефектологів (М.І. Земцової, І.С. Моргуліса, Є.П. Синьової, Л.І. Солнцевої та інші) встановлено, що для успішної активізації наявних у них можливостей сенсорної сфери вирішальною умовою є цілеспрямована пізнавальна, навчальна і практична діяльність. Для того щоб намітити шляхи подальшої корекційної роботи із розвитку зорового сприймання необхідно здійснити діагностичну роботу. Для вивчення особливостей зорового сприймання дітей з порушеннями зору, а також для якісної характеристики рівня розвитку зорового сприймання можуть бути використані діагностичні методики, розроблені М.М. Безруких та Л.В. Морозовою [2]. Експериментальні завдання даної методики спрямовані на характеристику зорового сприймання.



Ефективність роботи з розвитку зорового сприймання у дітей з порушеннями зору визначається знанням психологічних основ управління процесом зорового сприймання. Врахування психологічних основ зорового сприймання дає можливість виділити декілька напрямків корекційної роботи. До першого напрямку можна віднести вплив на функціональні механізми зорового сприймання. Цей вплив може здійснюватися двома шляхами:

- використання педагогічних заходів (сенсорних вправ, різних видів продуктивної діяльності, дидактичних ігор тощо), які здійснюють безпосередній вплив на підвищення зорових функціональних можливостей і характеризуються цілеспрямованістю впливу на окремі зорові функції. Ефективність названих педагогічних заходів визначається системністю і безперервністю даної роботи;

- опосередкований вплив на розвиток і стабілізації зорових функцій через навчання дитини бачити і через створення умов, які формують у неї бажання сприймати навколишній світ.

Другим напрямком спеціальної роботи з розвитку зорового сприймання є цілеспрямоване формування чи розвиток наявних операційних механізмів зорового сприймання дітей з порушеннями зору. Шляхами реалізації цього напрямку є:

- розвиток предметно-практичної діяльності дітей як основні якості формування перцептивних дій;

- розвиток і корекція уявлень про сенсорні еталони як засіб здійснення перцептивних процесів з урахуванням особливостей оволодіння ними дітьми з порушеннями зору;

- розвиток і корекція предметних уявлень як засіб удосконалення предметного сприймання, розвиток його повноти і диференціації;

- формування навичок використання зорових умінь для встановлення логічних причинно-наслідкових зв'язків при відображенні оточуючої дійсності;

- розвиток зорових вимірювальних дій і розвиток та корекція просторових уявлень як основи якісного відображення предметів у просторі.

Третім напрямком спеціальної педагогічної діяльності з розвитку зорового сприймання є створення умов мотивованої, значимої для дитини зорової діяльності, створення ситуації успіху. Основним завданням спеціальних та інклюзивних закладів є реалізація трьох основних напрямків роботи: організаційно-педагогічний, лікувально-відновлювальний та корекційно-виховний, які забезпечують не тільки можливість засвоєння дітьми загальноосвітньої програми, але й розвиток та охорону функцій зорового аналізатору, корекцію і компенсацію вторинних відхилень у розвитку [11, 72]. У роботі по цим напрямкам на кожного спеціаліста дошкільного закладу покладені свої,

але взаємозалежні і взаємообумовлені задачі. Організаційно-педагогічний напрямок спрямований на те, щоб створити умови для нормального розвитку дошкільників з вадами зору – це не тільки надати їм можливість брати участь в тому чи іншому виді діяльності, а насамперед забезпечити їм можливість для оволодіння способами тієї чи іншої діяльності. Медичний персонал для створення сприятливих умов по розвитку дітей з порушеним зором покликаний здійснити комплекс лікувально-профілактичних, гігієнічних заходів, які полегшують роботу зорової системи.

Педагогічний колектив, використовуючи дидактичні прийоми та засоби, сприяє розвитку дошкільника з порушеним зором й водночас попереджує і виправляє (корегує) вторинні відхилення. Лікувально-відновлювальний напрямок роботи полягає в розвитку збережених зорових функцій у дітей з вадами зору, відновленні їх до норми медичними і педагогічними засобами. Осмислене цілеспрямоване сприйняття розвиває здатність бачити, аналізувати, диференціювати. Знання зорових можливостей дитини дозволяє педагогу, цілеспрямовано на розвиток зору, створювати умови для закріплення результатів відновлювального лікування.

Навчання та виховання дітей з вадами зору спрямоване на ранню корекцію та компенсацію вторинних відхилень у розвитку дітей, здійснення лікувально-відновлювальної роботи по виправленню порушень зору, а також успішну підготовку дітей до навчання у школі. Успіх вирішення всіх цих завдань залежить від вирішення їх у тісному взаємозв'язку. З огляду на це, є важливим розвиток зору та зорового сприймання, оскільки неповноцінність першого зумовлює недостатній розвиток другого. Тому однією зі спеціальних завдань корекційно-виховної роботи є розвиток способів зорового сприймання та активізації зорових функцій. Для розвитку зорового сприймання і активізації зорових функцій необхідно використовувати всі види дитячої діяльності: гру, працю, заняття, побутову діяльність. Це забезпечить дітям формування практичних навичок і вмінь користуватися неповноцінним зором в процесі життєдіяльності. Тому, як вказує Л.І. Плаксіна, проведення спеціальних занять з розвитку зору і зорового сприймання, без включення дитини в активну і цікаву для неї діяльність, не доцільне, і призведе лише до додаткових зорових навантажень і втоми. Ефективність корекційно-виховного напрямку роботи залежить від реалізації спеціалістами, які працюють з дітьми з порушеним зором, індивідуального та диференційованого підходу при проведенні занять і організації вільної діяльності дітей [9].

Індивідуальний та диференційований підхід на заняттях здійснюється з урахуванням рекомендацій лікаря-офтальмолога, рівня розвитку і можливостей дітей (виділення ступеню самостійності, підбір

певного розміру індивідуальних посібників, спрощений чи ускладнений варіант завдання, диференційована оцінка результатів роботи тощо). Диференційований підхід залежить і від рівня оволодіння дитиною прийомами та навичками, і від етапу лікування. Індивідуальний підхід передбачає врахування в роботі педагога гостроти зору, пізнавальних можливостей дитини оскільки від цього залежить темп виконання завдання, реакція на оцінку власної діяльності (пасивність, радість, розчарування тощо), стійкість уваги до роботи тощо.

В індивідуальній роботі з дітьми з вадами зору необхідно поступово відпрацьовувати кожний прийом з використанням різноманітних завдань на одному і тому ж занятті. Слід дотримуватись послідовності у виконанні прийомів навчання, щоб у дитини формувалась система знань. Характеристики зображень ретельно підбираються для кожної дитини. Працюючи з дітьми з порушеннями зору, слід частіше використовувати вказівки для простеження об'єктів в повному обсязі (обводити його контур, частини), на заняттях використовувати додатковий матеріал: контур, силует, малюнок, дрібні картинки, іграшки, індивідуальні картки для слабозорих дітей. Під час знайомства з об'єктом рекомендується знижувати темп ведення заняття, оскільки дітям з порушеннями зору потрібно більше часу, ніж зрячим, для зорового сприймання, обдумування завдання, повторного розгляду. Демонструючи на заняттях наочний матеріал, необхідно враховувати не тільки його доступність віку дітей але і доцільність роботи з ним в даний момент. При цьому можна зменшити складність матеріалу, якщо діти його не засвоюють. Наочний матеріал має бути достатньо великим за розміром, його має бути добре видно за контуром, силуетом, кольором, має відповідати природним розмірам (будинок має бути більшим за людину; мишка меншою, ніж кіт; вишня менша, ніж помідор тощо) [8].

Умовами для повного і точного сприймання об'єктів, які демонструються є: вибір адекватного фону; вибір певного кольору, так як колір у сполученні і на відстані може змінюватись (наприклад, червоний поряд з жовтим здається жовтогарячим, синій – фіолетовим, фіолетовий з коричневим – чорним, червоний – бордовим); постійно використовуючи укази для показу; дитина під час показу об'єкта знаходиться біля дошки збоку відкритого ока (заклеєне праве око – ліворуч, заклеєне ліве око – праворуч); педагог знаходиться біля дошки з права, обов'язково обличчям до дітей; деякі об'єкти на картині, яка розглядається даються чітким контуром (обвести чорним кольором за контуром).

Особливого значення в системі індивідуального та диференційованого підходу набуває дотримання режиму зорового навантаження [8]. Варто звернути особливу увагу на дітей зі світлобоязню (різні форми очних захворювань і патологія центральної

нервової системи). У них часто відзначається звуження діапазону реактивності, тобто порушення адаптації до високих і низьких яскравостей світла. Такі діти гублять здатність що-небудь бачити при низькому освітлені і в той же час засліплюються яскравим світлом.

Для розвитку зорового сприймання, активізації зорових функцій необхідно використовувати всі види діяльності: гру, працю, заняття і побутові процеси. Це забезпечить дітям формування практичних навичок та умінь користуватися неповноцінним зором для задоволення різних життєво-важливих потреб. Тому, як вказує Л.І. Плаксіна, проведення спеціальних ігор і вправ для розвитку зору і зорового сприймання поза певною діяльністю не є виправданим так як веде не тільки до додаткового навантаження на дітей та їх стомленню але і не дає конкретних навичок і умінь використовувати зорову інформацію. Доволі часто вправи на розвиток і активізацію зорових функцій вчать дитину переносити засвоєнні вміння зорового сприймання, в нові для дитини ситуації, а також перевіряє ефективність сформованих способів і прийомів [4, с. 28]. Ігри і вправи повинні мати офтальмологічне навантаження на розвиток оптичної уваги, орієнтування у просторі, візуальне впізнавання предмета, розвиток рухів очних яблук, активної фіксації погляду на предметі, розвиток зорового гнозису. Крім офтальмологічного навантаження, яке сприяє корекції зору та зорового сприймання, ігрові вправи та дидактичні ігри мають цілий ряд педагогічних завдань: закріплення уявлень про колір, форму, величину предметів, про матеріал з якого виготовлений цей предмет, призначення цього предмета, розвиток уваги, пам'яті, підготовку руки до письма. Ігри для розвитку зору та зорового сприймання необхідно використовувати тільки після детального вивчення стану зору кожної дитини і рекомендацій лікаря офтальмолога, а також з урахування вікових особливостей дітей [9].

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Проведений нами теоретичний аналіз спеціальної літератури, яка висвітлює проблеми особливостей зорового сприймання дітей з порушеннями зору, дозволив нам зробити висновки, що тільки спеціальна корекційно-виховна робота у тісному зв'язку з лікувально-відновлювальною, систематична спільна робота всіх учасників мультидисциплінарної команди дає можливість розвивати, вправляти, корегувати зорові функції та способи зорового сприйняття, запобігати неповноцінним уявленням дітей. Вся корекційна робота з дітьми з порушенням зору передбачає, насамперед, формування цілісного та повного зорового сприймання, розвиток пізнавальних інтересів та розумових здібностей дитини у всіх видах діяльності. Перспективою подальших досліджень є вдосконалення методів корекційної роботи для розвитку зорового сприймання дітей дошкільного віку з порушеннями зору.

### Бібліографія

- 1. Артемова Л.В.** Колір, форма, величина, число / Л.В. Артемова. – К.: Томіріс 1997. – 174 с. **2. Безруких М.М., Морозова Л.В.** Тестовый буклет и демонстрационные карточки к «Методике оценки уровня развития зрительного восприятия детей 5–7,5 лет». – М.: Новая школа, 1996. – 40 с. **3. Выготский Л.С.** Развитие высших форм внимания в детском возрасте: Хрестоматия по вниманию / Под ред. А. Н. Леонтьева, А. А. Пузыря, В. Я. Романова. – М.: МГУ, 1976. – С. 184 – 219. **4.** Комплексное лечение косоглазия и амблиопии в сочетании с медико-педагогическими мероприятиями в специализированных дошкольных учреждениях / **Григорян Л.А., Кащенко Т.П.** – М.: Просвещение, 1994. – 33 с. **5. Кулагин Ю.А.** Восприятие средств наглядности учащимися школы слепых / Ю.А. Кулагин. – М.: Педагогика, 1969. – 296 с. **6. Литвак А.Г.** Восприятие человека при слепоте / А. Г. Литвак // Наша жизнь. – 1982. – №11. – С. 34– 36. **7.** Медико-педагогічна корекція зорового сприймання у дошкільників з вадами зору: Підручник / **Гребенюк Т.М., Сасіна І.О., Тімакова Ю.В.** – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2005. – С. 56. **8.** Особенности проведения занятий со слепыми детьми в часы коррекции: Уч.-метод. пос. / Под науч. ред. **Л.И. Солнцевой.** – М.: ВОС, 1990. – 127 с. **9. Плаксина, Л.И.** Развитие зрительного восприятия у детей с нарушением зрения / Л.И. Плаксина. – Калуга: Издательство «Адель», 1998. – 118 с. **10. Рубинштейн Л.** Основы общей психологии. – 3-е изд. – М.: Педагогика, 1989. – 432 с. **11. Сасіна І.О.** Зміст роботи тифлопедагога в дошкільному закладі / І.О.Сасіна // Соціально-психологічні проблеми тифлопедагогіки зб. наукових праць. Випуск 3. – К., 2004. – С. 72 – 80. **12.** Сенсорное воспитание дошкольников / Под ред. **А.В. Запорожца, А.П. Усовой.** – М.: АПН РСФСР, 1963. – 228 с. **13. Сеченов И.М.** Осязание как средство, соответствующее зрению // Избранные философские и психологические произведения. – М.: Огиз, 1947 . – 343 с. **14. Синьова Є.П.** Тифлопсихологія: Підручник. / Є.П.Синьова – К.: Знання, 2008. – С. 252.

### References

- 1.Artemova L.V.** Kolir, forma, velichina, chislo / L.V. Artemova. – K.: Tomiris 1997. – 174 s. **2.Bezrukih M.M., Morozova L.V.** Testovyy buklet i demonstracionnye kartochki k «Metodike ocenki urovnja razvitija zritel'nogo vosprijatija detej 5–7,5 let». – M.: Novaja shkola, 1996. – 40 s. **3. Vygotskij L.S.** Razvitie vysshih form vnimanija v detskom vzdaste: Hrestomatija po vnimaniju / Pod red. A. N. Leont'eva, A. A. Puzyreja, V. Ja. Romanova. – M.: MGU, 1976. – S. 184 – 219. **4.** Kompleksnoe lechenie kosoglazija i ambliopii v sochetanii s mediko-pedagogicheskimi meroprijatijami v specializirovannyh doshkol'nyh uchrezhdenijah / **Grigorjan L.A., Kashhenko T.P.** – M.: Prosveshhenie, 1994. – 33 s. **5. Kulagin Ju.A.**

- Vosprijatie sredstv nagljadnosti uchashhimisja shkoly slepyh / Ju.A. Kulagin. – M.: Pedagogika, 1969. – 296 s. **6. Litvak A.G.** Vosprijatie cheloveka pri slepote / A. G. Litvak // Nasha zhizn'. – 1982. – №11. – S. 34– 36.
- 7.** Medy`ko-pedagogichna korekciya zorovogo spry`jmannya u doshkil`ny`kiv z vadamy` zoru: Pidruchny`k / **Grebenyuk T.M., Sasina I.O., Timakova Yu.V.** – K.: NPU imeni M.P.Dragomanova, 2005. – S. 56.
- 8.** Osobennosti provedeniya zanjatij so slepymi det'mi v chasy korrekcii: Uch.-metod. pos. / Pod nauch. red. **L.I. Solncevoj.** – M.: VOS, 1990. – 127 s. **9. Plaksina, L.I.** Razvitie zritel'nogo vosprijatija u detej s narusheniem zrenija / L.I. Plaksina. – Kaluga: Izdatel'stvo «Adel'», 1998. – 118 s. **10. Rubinshtejn L.** Osnovy obshhej psihologii. – 3-e izd. – M.: Pedagogika, 1989. – 432 s.
- 11. Sasina I.O.** Zmist roboty` ty`flop pedagoga v doshkil`nomu zakladi / I.O.Sasina // Social`no-psy`xologichni problemy` ty`flop pedagogiky` zb. naukovy`x prac`. Vy`pusk 3. – K., 2004. – S. 72 – 80. **12.** Sensornoe vospitanie doshkol'nikov / Pod red. **A.V. Zaporozhca, A.P. Usovoj.** – M.: APN RSFSR, 1963. – 228 s. **13. Sechenov I.M.** Osjazanie kak sredstvo, sootvetstvujushhee zreniju // Izbrannye filosofskie i psihologicheskie proizvedeniya. – M.: Ogiz, 1947. – 343 s. **14. Sy`n`ova Ye.P.** Ty`flopsy`xologiya: Pidruchny`k. / Ye.P.Sy`n`ova – K.: Znannya, 2008. – 365s.

Received 11.09.2017  
Reviewed 05.10.2017  
Accepted 15.11.2017

УДК: 351.851:061.1EU(4+438)

**В.М. Шевченко**  
shevchenko\_volodumur@ukr.net

## РЕФОРМА ВИЩОЇ ОСВІТИ ПОЛЬЩІ В ПОСТКОМУНІСТИЧНИЙ ПЕРІОД

**Відомості про автора:** Шевченко Володимир, докторант, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії сурдопедагогіки Інституту спеціальної педагогіки НАПН України, Київ, Україна. У колі наукових інтересів: історія сурдопедагогіки, ранній розвиток, реабілітація дітей з кохлеарними імплантами. E-mail: shevchenko\_volodumur@ukr.net

**Contact:** Shevchenko Volodymyr, doctoral candidate, PhD of pedagogy, candidate of pedagogical sciences, senior researcher of the laboratory of surdopedagogy of the Institute of Special Pedagogics of the National Academy of Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine. In the circle of

scientific interests: history of surdopedagogy, early development, rehabilitation of children with cochlear implants. E-mail: shevchenko\_volodumur@ukr.net

**Шевченко В.М. Реформа вищої освіти Польщі в посткомуністичний період.** У статті охарактеризовано та проаналізовано зміни і перетворення в освітній сфері Польщі в контексті формування європейських стандартів освіти та в період вступу до Євросоюзу на основі європейського виміру освіти. Визначено глобальну мету освіти Польщі ХХІ століття: підтримка особистості молодої людини, в т.ч. і з особливими потребами, на кожному етапі її розвитку, формування у неї умінь самоосвіти й самовдосконалення. Виокремлено тенденції розвитку сучасної освіти, в т.ч. і спеціальної.

Розглянуто особливості реалізації основних завдань Болонської декларації у вищих навчальних закладах Польщі. Виокремлено практичні кроки впровадження дворівневої системи освіти, на основі чого розглянуто професійну підготовку фахівців у закладах вищої освіти. Описано головні напрями вдосконалення підготовки, розробки нових підходів у формуванні моделі професійного становлення вчителів.

Висвітлено освітню місію викладача вищої школи. Окреслено завдання та роль викладача вищого навчального закладу в умовах сучасності. Студентську оцінку розглянуто як метод удосконалення якості навчання у вищому навчальному закладі.

**Ключові слова:** вища школа, європейський вимір освіти, Болонський процес, реалізація Болонського процесу в Польщі, підготовка фахівців, викладач вищої школи.

**Шевченко В.М. Реформирование высшего образования Польши в посткоммунистический период.** В статье охарактеризованы и проанализированы изменения и преобразования в образовательной сфере Польши в контексте формирования европейских стандартов образования и в период вступления в Евросоюз на основе европейского измерения образования. Определены глобальные цель образования Польши ХХІ века: поддержка личности молодого человека, в т.ч. и с особыми потребностями, на каждом этапе ее развития, формирование у нее умений самообразования и самосовершенствования. Выделены тенденции развития современного образования, в т.ч. и специального.

Рассмотрены особенности реализации основных задач Болонской декларации в высших учебных заведениях Польши. Выделены практические шаги внедрения двухуровневой системы образования, на основе чего рассмотрено профессиональную подготовку специалистов в учреждениях высшего образования. Описаны основные направления

совершенствования подготовки, разработки новых подходов в формировании модели профессионального становления учителей.

Освещена образовательная миссия преподавателя высшей школы. Определены задачи и роль преподавателя высшего учебного заведения в условиях современности. Студенческую оценку рассмотрено как метод совершенствования качества обучения в высшем учебном заведении.

**Ключевые слова:** высшая школа, европейское измерение образования, Болонский процесс, реализация Болонского процесса в Польше, подготовка специалистов, преподаватель высшей школы.

**Shevchenko V.N. The reform of higher education in Poland in the post-communist period.** The article describes and analyzes the changes and transformations in the educational sphere of Poland. This is due to the formation of European standards of education in the period of joining the European Union on the basis of the European dimension of education. The author distinguishes tendencies of development of modern pedagogical education, including and special.

The peculiarities of realization of the main tasks of the Bologna Declaration in higher educational institutions of Poland are considered. The Polish system of higher education has undergone certain life restructuring processes. They relate to the implementation of the Bologna Declaration resolutions, in particular: the introduction of a two-tier system of training and doctoral studies, the standardization of diplomas and the issuance of additions to them, the introduction of the basic system of crediting the educational process (ECTS), the mobility of students – the MOST program, the assessment of the quality of education. The implementation of the resolution envisaged the following goal: the approximation of the educational system of Poland to the real needs of society, the provision of appropriate means of education, increasing its competitiveness, the impact on student mobility.

It was emphasized that the directions of transformation in the Polish system of higher education, including and special, related to the implementation of the Bologna Declaration. They significantly contribute to the formation of a civil society, which realizes its rights and actively participates in the life of the country. However, not all issues have yet been resolved. By this time, the attitude towards people with special needs in Poland continues to emerge. This is due to the fact that sometimes such persons encounter certain misunderstandings in society.

**Key words:** higher school, European dimension of education, Bologna process, implementation of the Bologna process in Poland, training of specialists, teacher of higher education.



**Постановка проблеми.** Політичні, суспільні й економічні зміни, які відбуваються в Європі, спричинили низку перетворень в освітній сфері, що є об'єктивною й нагальною вимогою часу. Перед системою освіти Польщі постало завдання виховання нового молодого покоління, яке відрізняється активністю, відкритістю, громадянською свідомістю, здатного співпрацювати й толерантно ставитись до представників інших народів та держав. Досвід вирішення цього питання польськими освітянами має важливе значення у розв'язанні вітчизняних освітньо-виховних проблем. Тому трансформація системи освіти України в контексті європейської освітньої інтеграції зумовлює потребу прийняття європейських підходів, освітніх стандартів щодо модернізації змісту, забезпечення якості освіти, запровадження ефективних моделей управління освітньою галуззю.

Проведення реформаційних освітніх змін необхідно здійснювати, спираючись на досвід та проблеми тих країн, які, зважаючи на різні суспільно-політичні, соціально-економічні обставини, на цьому шляху зробили випереджаючі кроки. З огляду на це, інтерес для наукового аналізу становить досвід реформування сфери вищої освіти сусідньої Польщі, яка, починаючи з 90-х років ХХ ст., розпочала системні перетворення та досягла відповідних результатів. Це зацікавлення підсилюється через подібність початкових умов для демократичної суспільно-економічної трансформації і тих шляхів, якими вона відбувалася в галузі освіти та культури.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** З початку 90-х років ХХ ст. у Польщі вже зроблено багато важливих кроків, досягнуто результатів як в державному, так і в приватному секторі вищої освіти. Тому аналіз інновацій у галузі вищої освіти Польщі в посткомуністичний період є об'єктом вивчення як українських, так і польських фахівців.

Реформування системи вищої освіти та загальні проблеми становлення і розвитку вищих навчальних закладів Польщі є предметом досліджень таких вчених: І. Ковчина, О. Копанська, Р. Куха, Є. Ляска, Н. Ничкало, Л. Пуховська, Є. Смак, М. Шиманський та ін.

Вивчення особливостей діяльності вищої освіти недержавної форми власності, пропонованих нею напрямів підготовки фахівців є об'єктом дослідження таких науковців: А. Василюк, М. Гавран, А. Гжесюк, В. Дучмаль, А. Залека, М. Квак, З. Крушевський, Я. Шабковський та ін.

Порівняльний аналіз досягнень і перспектив розвитку приватної освіти України і Польщі здійснено у працях І. Добрянського.

Загальні тенденції, зміст й технологічні процеси підготовки фахівців за кордоном, в т.ч. у Польщі, досліджували П. Білоус, В. Кемінь, Т. Кошманова, І. Мицишин, В. Поліщук та ін.

Як бачимо, окремі дослідження проводились, проте цілісної характеристики сучасних інновацій у вищій освіті Польщі поки що немає.

**Метою статті є** висвітлення сучасних змін в освітній політиці Польщі у галузі вищої освіти в контексті європейських інтеграційних процесів, аналіз перетворень у професійній підготовці фахівців у закладах вищої освіти, вимог до викладача на сучасному етапі.

**Виклад основного матеріалу.** Після нетривалого кризового періоду в кінці 80-х початку 90-х років ХХ ст., упродовж останніх 20 років вища освіта Польщі змінила свою структуру і зміст відповідно до соціально-економічних, політичних, культурних та ринкових викликів [2, 179]. 1990 року був прийнятий Закон «Про вищу освіту». Цей закон не лише пожвавив процес роздержавлення вищої освіти, а й надав закладам широкої автономії та академічної свободи. Оновлений Закон «Про вищу освіту» (2005) наділив університети ще більшими організаційними й академічними повноваженнями [5, 111]. Проте, здійснюючи навчальний процес вони мають дотримуватися усіх освітніх стандартів, як і державні [1, 334].

На прохання польської влади Європейський Комітет з питань освіти провів 1994–1995 рр. аналіз польської системи освіти. Підготовлений рапорт звертав увагу як на позитивні, так і на негативні сторони організації діяльності освітньої галузі країни [3, 228]. Стан та проблеми системи освіти Польщі перед 90-ми роками ХХ ст. свідчили про неможливість здійснити програми оздоровлення її у разі збереження старих структур управління, які є недостатніми в умовах вільного ринку. Тому головне місце посів висновок про необхідність прискорення широкої освітньої реформи.

Реформа системи освіти в Польщі відбулася в 1998–2004 роках, що передували вступу країни до ЄС. Вона проходила переважно в руслі тих процесів, метою яких була європейська інтеграція [3, 226]. Реформа зумовила зміни в чотирьох основних сферах освіти: законодавчій, економічній, організаційній та програмово-змістовій. Вона повною мірою стосувалася і спеціальної освіти [3, 228].

Аналіз досліджень свідчить, що справжньою рушійною силою польської системи вищої освіти в період її реформування стали приватні вищі навчальні заклади. Отримавши державне визнання (узаконення діяльності, акредитація та ліцензування) вони стали повноправним учасником поряд із державним сектором у підготовці висококваліфікованих фахівців, розвитку науки, впровадженні освітніх інновацій, формуванні європейського освітнього простору [2, 179-180]. Саме вони найшвидше відреагували на зміну потреб країни, приплив західного капіталу і пристосували до нових умов профілі підготовки та спеціальності. 2000/01 навчального року в Польщі їх було 195, а 2014/15

– 321 (державних же було 132). Тенденція до їх зростання триває, проте вже не так стрімко [4, 8-9].

Першочерговим завданням недержавних вищих шкіл Польщі було і є задоволення потреб польського та міжнародного ринку праці. Вища освіта недержавної форми власності наповнює ринок актуальними спеціальностями, водночас постійно шукаючи і заповнюючи ніші новими напрямками навчання. Саме недержавні заклади є лідерами інновацій, це вони впроваджують найбільш оригінальні і бажані напрями навчання та спеціальності, оскільки популярні напрями навчання та спеціальності вже запропоновані відомими державними і престижними вищими закладами освіти [11, 24]. Разом з цим, недержавна вища освіта відносно державного сегменту є одночасно партнером і конкурентом, адже вона: 1) пропонує освітні послуги лише на платній основі; 2) відкриває ВНЗ у великих освітніх центрах і містечках з недостатнім рівнем розвитку державної освіти; 3) готує фахівців «реальних» спеціальностей, які мають найбільший попит на ринку праці й не потребують значних затрат; 4) відкриває освітньо активній молоді доступ до здобуття вищої освіти; 5) є фінансово незалежною від державного бюджету. Завдяки цим особливостям вищі школи недержавного сектора є більш мобільними й гнучкими у наданні освітніх послуг, створенні сучасних освітніх пропозицій [2, 179-180]. Таким чином, класичні державні вищі навчальні заклади втратили монополію на освіту і змушені були переформатувати свою діяльність до нових умов.

Відповідно до законодавчих змін, нових освітніх умов, вимог та потреб мав переформатувати свою діяльність і один з найстаріших (заснований 1922 року) та єдиний вищий навчальний заклад Польщі, який проводить наукову діяльність та підготовку фахівців зі спеціальної освіти за всіма напрямками – Академія спеціальної педагогіки імені Марії Гжегожевської у Варшаві. На сьогодні це провідний ВНЗ Польщі з підготовки таких фахівців.

Важливо зазначити, що більшість перерахованих вище поступів та досягнень польської системи освіти була б не можливою, якби не приєднання 1999 року Польщі до Великої хартії європейських університетів, тобто Болонської декларації [6, 9]. Наступні Комюніке розширили та закріпили, низку реформ необхідних для приведення європейської системи вищої освіти до існуючих потреб Польщі, що зробило її більш конкурентоспроможною і привабливою для всіх громадян Європи [10, 84].

У Болонських домовленостях не йдеться про абсолютну уніфікацію, нівелювання специфіки й традицій національних систем освіти, а, навпаки, акцентовано на збереженні розмаїття, взаєморозуміння цих систем в європейському просторі. Ключовими принципами інтегрованої моделі європейської освіти є запровадження

дворівневої системи освіти, що передбачає мобільність студентів та науково-педагогічних працівників, визнання дипломів та кваліфікацій, надання доповнень до дипломів, впровадження системи кредитування успішності студентів (ECTS), контроль якості навчання, забезпечення доступу до ринку праці, сприяння європейському виміру у системі вищої освіти [1, 335].

Процес введення дворівневої системи навчання у Польщі почався раніше від підписання Болонської декларації. Її впровадження дає змогу послідовно навчатися, а не перенавчатися. Невід'ємною складовою нової системи освіти є навчання впродовж усього життя, що зумовлене надзвичайно коротким життєвим циклом знань і навичок, які потрібно увесь час вдосконалювати і модернізувати у зв'язку із зміною професій на ринку праці. Таке навчання потрібно організовувати згідно з професійними стандартами, сформульованими роботодавцями. Без цього подальший успішний розвиток масової вищої освіти на засадах порівняно коротких програм професійної підготовки неможливий.

Також позитивним елементом реформи вищої освіти Польщі є розширення форм навчання (стаціонарної, вечірньої, заочної, дистанційної), що особливо важливо для осіб з психофізичними порушеннями. У цьому напрямі приватні вищі школи виявляють значну мобільність та гнучкість, порівняно із державними навчальними закладами, оскільки більшість студентів (близько 70%) навчається на заочній чи дистанційній формі навчання. Такі форми навчання є прерогативою, переважно, приватного вищого навчального закладу [9, 241].

Таким чином, зміни в освітній політиці Польщі в період вступу до Євросоюзу мали позитивний вплив на управління освітою, тобто відбулася децентралізація освіти. Органи самоврядування отримали зменшення видатків на освіту в період скорочення бюджетних асигнувань; зуміли покращити і раціоналізувати мережу закладів. На сьогодні, базуючись на державній політиці, вони формують і реалізують локальну освітню політику відповідно до місцевих потреб. До позитивних особливостей децентралізації управління освітою в Польщі належить впровадження нових підходів у галузі фінансування на державному та місцевому рівні, чітке розмежування повноважень та відповідальності різних рівнів управління освітою [3, 231].

Важливим етапом у розвитку європейського освітнього простору є налагодження співпраці між навчальними закладами усіх країн учасниць Болонського процесу. Для її розширення створюються різні програми (SOCRATES, ERASMUS, LEONARDO da VINCI, TEMPUS), що не лише пришвидшують процес обміну студентами, але й вдосконалюють його. Польща також приймає у них участь. Для цього вищі навчальні заклади створюють інформаційний пакет ECTS. У ньому подана уся необхідна інформація про навчальний заклад, напрями підготовки, професорсько-

викладацький склад, матеріально-технічне забезпечення, особливості організації навчально-виховного процесу, процедуру доступу до навчання, умови навчання й проживання тощо [1, 338-339].

Після вступу Польщі до Євросоюзу 2004 року був прийнятий новий Закон «Про вищу освіту» (2005), який поділив польські заклади на 2 групи – ВНЗ університетського типу (мають докторанти) та ВНЗ неуніверситетського типу (мають право лише на підготовку бакалаврів і / або магістрів). Близько 70 % державних вишів належать до першої категорії. Для студентів стаціонару державних ВНЗ навчання є безкоштовним, проте платня може стягуватися: за повторне проходження курсу тими, хто не був успішно атестований; за навчання, здійснюване іноземними мовами; за вивчення дисциплін, що не входять до навчальної програми; за заочне навчання.

Реформа вищої освіти також вплинула на державну підтримку студентів. На сьогодні вона полягає не лише в наданні стипендій і грантів на навчання тим, хто звернувся з таким проханням і має на це достатні підстави, а й у частковому погашенні відсотків за позиками на освіту, наданими комерційними банками. Така державна політика є важливим кроком на шляху формування соціального виміру вищої освіти. На інституційному рівні соціальна політика полягає у включенні до бюджетів ВНЗ статті витрат на допомогу представникам малозабезпечених верств населення [5, 115].

Особливу роль у процесі розвитку вищої освіти Польщі відіграє професійна підготовка фахівців, яка здійснюється у контексті Болонського процесу. Влада і керівництво вищих навчальних закладів розуміють, що Болонський процес призводить до інтернаціоналізації вищої освіти, що надасть змогу підвищити конкурентоспроможність фахівців на міжнародному ринку праці, покращити систему професійної вищої освіти. Тому вищі навчальні заклади активно впроваджують головні принципи Болонської декларації незалежно від форми власності. Для Європи є важливою здатність фахівця, незалежно від країни, в якій він здобув освіту, працювати на високому професійному і культурному рівні. Якщо свої професійні знання фахівець може творчо застосовувати у трудовій діяльності, то це свідчить про високий рівень здобутої вищої освіти, яка повинна бути фундаментальною, якісною, здійснюватись в органічному взаємозв'язку з наукою і практикою [1, 335].

Намагаючись наслідувати європейські реформи, наприклад, система підготовки вчителів у Польщі, в т.ч. і зі спеціальної освіти, зрікається технологічного характеру і набуває ознак моделі функціональної та професійної майстерності, у якій процес підготовки вчителя є не ремеслом, а мистецтвом, що характеризується переживанням, креативністю, рефлексією над практикою, правом на помилку. Оскільки вчитель має стати провідником у світі цінностей, він повинен володіти такими рисами: емпатія, наполегливість,

турботливість, раціональність мислення, професійна компетентність, педагогічний оптимізм, відповідальність, демократичне ставлення до учнів, особиста культура.

Зміст психолого-педагогічної підготовки вчителя охоплює такі знання: історії виховання, психології розвитку, соціології освіти, дидактики і філософії освіти. Проте, потрібно пам'ятати, що формування необхідних умінь – тривалий і неперервний процес. Тому підвищення професійної майстерності має тривати все життя.

Крім визначення змісту освіти, важливе значення мають практичні форми та методи здобуття знань, адже всі вищі навчальні заклади Польщі готують фахівців відповідно до запиту та потреб ринку праці. Саме тому вони приділяють багато уваги організації і проведенню практик, що дає можливість набувати цінний досвід. Такий підхід підвищує шанси випускників на працевлаштування і дає змогу пристосовувати кваліфікації до потреб конкретних ринкових умов [2, 183-184].

Разом з цим, у багатьох закладах вищої освіти Польщі були створені власні кар'єрні бюро, які співпрацюють з роботодавцями та державними службами зайнятості, надають студентам інформацію про наявні робочі місця, влаштовують ярмарки вакансій, проводять профорієнтаційну роботу. Діяльність таких організацій є вдалим прикладом реалізації однієї з головних ідей Болонського процесу – працевлаштування якомога більшої кількості випускників ВНЗ [5, 115-116].

Велика увага під час реформування системи освіти надавалася новому образу викладача ВНЗ. Було встановлено, що викладачі не повинні займатися передаванням формальних теорій. Їхнім головним завданням є допомога студентам у самостійному здобутті професійних знань в процесі практичної діяльності. Виконати таке завдання можна лише за умови тісної співпраці зі вчителями базових шкіл, у яких студенти перебувають майже стільки ж часу, скільки на заняттях в університеті [8, 26].

В умовах сучасності викладач повинен шукати шляхи розвитку власної рефлексивності стосовно щоденних принципів і переконань, навчання студентів та власної здатності вчитися самому. Настає час для критичного аналізу ролі традиційних академічних дисциплін стосовно знань, які вони дають, та одночасно розгляду в широкому суспільному контексті глобальної трансформації, яка відбувається. Тому однією з головних умов його ефективної педагогічної праці та рефлексивності є здобуття відповідних знань про освітні потреби місцевості та регіону, в якому навчальний заклад реалізує науково-дослідний і навчальний процес [4, 13].

Насправді, навіть сьогодні в польських реаліях важко сказати, яким повинен бути сучасний викладач. В умовах складного суспільства,

яке постійно змінюється, немає однозначної відповіді на це запитання. Тому було б добре, якби викладачі відігравали роль наставників, партнерів чи студентських лідерів настільки, наскільки це можливо [6, 14].

Однією з форм контролю якості навчання у ВНЗ та важливим джерелом здобуття інформації є оцінки студентів (наприклад, за допомогою анкетування). Як відомо, за якість навчання відповідають однаково як працівники вищої освітньої установи, так і студенти. Оцінка має внутрішній (оцінка студентів і випускників, самооцінка працівників) та зовнішній вимір (оцінка зовнішніх експертів). Впровадження систем оцінювання суттєво змінило стосунки між студентами та викладачами ВНЗ Польщі [7, 136].

**Висновки.** Отже, вищі навчальні заклади Польщі активно виконують завдання, визначені законодавством та Болонською декларацією. Відповідно до цього, значного розвитку набула приватна вища освіта, а державні заклади втратили монополію на освіту. Проте, вища освіта Польщі не зупиняється на досягнутому, а розвивається, виявляє свою гнучкість й мобільність відповідно до змін на ринку праці, пропонує якісну підготовку фахівців різних спеціальностей та рівнів кваліфікації.

Подальше вивчення досвіду польських приватних вищих шкіл дасть змогу визначити вітчизняні напрями їх розвитку, підготовки фахівців, особливості змісту та організації навчання відповідно до потреб ринку праці.

### Бібліографія

1. **Гавран М.** Професійна підготовка фахівців у закладах приватної вищої освіти Польщі в контексті Болонського процесу / М. Гавран // Вісник Львівського університету. – Серія педагогічна. – 2009. – Вип. 25. – Ч. 3. – С. 334-335, 337-339.
2. **Гавран М.** Сучасні напрямки розвитку педагогічної освіти у приватних вищих школах Польщі / М. Гавран // Вісник Львівського університету. – Серія педагогічна. – 2012. – Вип. 28. – С. 179-180, 183-184.
3. **Копанська О.** Тенденції змін в освітній політиці Польщі в період вступу до Євросоюзу / О. Копанська // Вісник Львівського університету. – Серія педагогічна. – 2008. – Вип. 24. – С. 225-226, 228, 231.
4. **Куха Р.** Між храмом правди і глобалізмом: сучасний викладач вищої школи та його освітня місія / Р. Куха // Вісник Львівського університету. – Серія педагогічна. – 2009. – Вип. 25. – Ч. 4. – С. 8-9, 12-13.
5. **Соколович-Алтуніна Ю.** Модернізація вищої освіти в Польщі: європейський вимір / Ю. Соколович-Алтуніна // Порівняльно-педагогічні студії. – 2010. – № 1–2. – С. 111, 115–116.
6. **Шиманський М.** Викладач вищої школи: майстер, провідник, партнер студентів / М. Шиманський // Вісник Львівського університету. – Серія педагогічна. – 2005. – Вип. 19. – Ч. 1. – С. 9, 14.
7. **Brzezińska A., Brzeziński J.** Ewaluacja procesu kształcenia w

szkole wyższe, Poznań, 2000. – S. 136. 8. **Golebniak D., Teuesz G.** Studiowanie praktyki. Kształcenie nauczycieli w kontekście integracji europejskiej. Lublin, 1997 – S. 26. 9. **Krushewski Z.** Odbudowa wyższych szkół niepaństwowych w Polsce i ich nowe funkcje społeczno-edukacyjne. Plock, 2000. – S. 241. 10. **Smak E.** The direction of the transformation of the Polish system of higher education in the perspective of the Bologna strategy / E. Smak // Вісник Львівського університету. – Серія педагогічна. – 2006. – Вип. 21. – Ч. 1. – С. 84. 11. **Wisniewska E.** Polski system edukacji w okresie przemian ustrojowych po 1989 roku – strategie i zadania / E. Wisniewska // Порівняльно-педагогічні студії. – 2011. – № 3–4. – С. 144.

### References

1. **Havran M.** Profesiyna pidhotovka fakhivtsiv u zakladakh pryvatnoyi vyshchoyi osvity Pol'shchi v konteksti Bolons'koho protsesu / M. Havran // Visnyk L'vivs'koho universytetu. – Seriya pedahohichna. – 2009. – Vyp. 25. – Ch. 3. – S. 334-335, 337-339. 2. **Havran M.** Suchasni napryamky rozvytku pedahohichnoyi osvity u pryvatnykh vyshchykh shkolakh Pol'shchi / M. Havran // Visnyk L'vivs'koho universytetu. – Seriya pedahohichna. – 2012. – Vyp. 28. – S. 179-180, 183-184. 3. **Kopans'ka O.** Tendentsiyi zmin v osvitniy politytsi Pol'shchi v period vstupu do Yevrosoyuzu / O. Kopans'ka // Visnyk L'vivs'koho universytetu. – Seriya pedahohichna. – 2008. – Vyp. 24. – S. 225-226, 228, 231. 4. **Kukha R.** Mizh khramom pravdy i hlobalizmom: suchasnyy vykladach vyshchoyi shkoly ta yoho osvitnya misiya / R. Kukha // Visnyk L'vivs'koho universytetu. – Seriya pedahohichna. – 2009. – Vyp. 25. – Ch. 4. – S. 8-9, 12-13. 5. **Sokolovych-Altunina Yu.** Modernizatsiya vyshchoyi osvity v Pol'shchi: yevropeys'kyy vymir / Yu. Sokolovych-Altunina // Porivnyal'no-pedahohichni studiyi. – 2010. – # 1–2. – S. 111, 115–116. 6. **Shymans'kyy M.** Vykladach vyshchoyi shkoly: mayster, providnyk, partner studentiv / M. Shymans'kyy // Visnyk L'vivs'koho universytetu. – Seriya pedahohichna. – 2005. – Vyp. 19. – Ch. 1. – S. 9, 14. 7. **Brzezińska A., Brzeziński J.** Ewaluacja procesu kształcenia w szkole wyższe, Poznań, 2000. – S. 136. 8. **Golebniak D., Teuesz G.** Studiowanie praktyki. Kształcenie nauczycieli w kontekście integracji europejskiej. Lublin, 1997 – S. 26. 9. **Krushewski Z.** Odbudowa wyższych szkół niepaństwowych w Polsce i ich nowe funkcje społeczno-edukacyjne. Plock, 2000. – S. 241. 10. **Smak E.** The direction of the transformation of the Polish system of higher education in the perspective of the Bologna strategy / E. Smak // Вісник Львівського університету. – Серія педагогічна. – 2006. – Вип. 21. – Ч. 1. – С. 84. 11. **Wisniewska E.** Polski system edukacji w okresie przemian ustrojowych po 1989 roku – strategie i zadania / E. Wisniewska // Порівняльно-педагогічні студії. – 2011. – № 3–4. – С. 144.

Received 22.09.2017  
Reviewed 17.10.2017  
Accepted 28.11.2017



УДК:371.134:159.922.7

**О.Є. Шульженко**  
jhenka2507@gmail.com

## **ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ ФАХІВЦЯ ДЛЯ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З АУТИЧНИМИ ДІТЬМИ**

**Відомості про автора:** Шульженко О.Є., Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, науковий співробітник відділу організації наукових досліджень, Київ, Україна,

E-mail: jhenka2507@gmail.com

**Contact:** Shulzhenko O. Ye., Dragomanov National Pedagogical University, scientific research officer of the department of scientific research organization, Kyiv, Ukraine. E- mail: jhenka2507@gmail.com

**Шульженко О.Є.** Дослідження емоційного благополуччя в контексті формування емоційної стійкості фахівця для корекційної роботи з аутичними дітьми. В статті представлені результати емпіричного дослідження емоційного благополуччя студентів – корекційних педагогів, як одного з компонентів їх емоційної стійкості. Визначено поняття «емоційне благополуччя» в психологічній структурі майбутнього фахівця з корекційної роботи із аутичними дітьми. Встановлено, що ряд фахівців мають недостатній рівень особистісної підготовки в сприйнятті дитини з аутистичним спектром порушень, несформований рівень знань про клініко-психологічні особливості аутизму (когнітивний компонент), умінь та навичок (поведінковий компонент) професійного спілкування, дестабілізація емоцій по причині агресивних, тривог, фобій, вербальних емоцій дитини (особистісний компонент). Виявлено, що емоційні переживання фахівців блокують природно благополучний процес взаєморозуміння з аутичною дитиною і родиною, де вона виховується. Зроблено припущення, що в основі емоційної стійкості майбутнього корекційного педагога лежить один із факторів його реалізації – емоційне благополуччя. Зроблено кореляційний аналіз та отримано його дані, що говорять, що по мірі підвищення емоційного благополуччя, підвищуються показники: взаємодії з іншими людьми; виконувати ведучу роль та брати відповідальність на себе за корекційний результат, а також створити комфортну психологічну атмосферу; задоволення від спілкування, формувати у дитини відчуття затишку, знижувати рівень конфліктності, негативізму, страхів, фобій у аутистичної нозології дітей. Під час дослідження приділено увагу характеристикам емоційного благополуччя

студентів – корекційних педагогів, з метою глибокого впливу на ефективність та якість взаємодії з аутичними дітьми. Виявлено, що досліджуванним притаманні такі якості: здібність входити в емоційний резонанс з оточуючими – співчувати, професійно оцінювати та коригувати афективну поведінку дитини. Зроблено висновок, що всі компоненти емоційного потребують подальшого розвитку.

**Ключові слова:** емоційна стійкість, емоційне благополуччя, майбутні фахівці – корекційні педагоги, аутичні діти, корекційний процес.

**Шульженко А.Е. Исследование эмоционального благополучия в контексте формирования эмоциональной стойкости специалиста для коррекционной работы с аутичными детьми.** В статье приведены результаты эмпирического исследования эмоционального благополучия студентов-коррекционных педагогов, как одного из компонентов их эмоциональной стойкости. Установлено понятие «эмоциональное благополучие» в психологической структуре будущего специалиста по коррекционной работе с аутичными детьми. Установлено, что ряд специалистов имеют недостаточный уровень личностной готовности в принятии ребёнка с аутистическим спектром нарушений, несформированный уровень знаний об клинко-психологических особенностях аутизма (когнитивный компонент), умений и навыков (поведенческий компонент) профессионального общения, дестабилизация эмоций по причине агрессивных, тревожных, фобических, вербальных эмоций ребёнка (личностный компонент). Выведено, что эмоциональные переживания специалистов блокируют естественный благополучный процесс взаимодействия с аутичным ребёнком и семьёй, где он воспитывается. Сделано предположение, что в основе эмоциональной стойкости будущего коррекционного педагога лежит один из факторов её реализации – эмоциональное благополучие. Сделан корреляционный анализ и получены его данные, которые говорят, что по мере повышения эмоционального благополучия происходит повышение показателей взаимоотношений с другими людьми, выполнять ведущую роль и брать ответственность на себя за коррекционный результат, а именно: создать во время работы с аутичным ребёнком психологический комфорт, удовольствие от общения, формировать у ребёнка ощущения уюта, снижать уровень конфликтности, негативизма, страхов, фобий у такой нозологии детей. В проведении исследовании уделено внимание характеристикам эмоционального благополучия студентов – коррекционных педагогов, с целью глубокого влияния на эффективность и качество взаимодействия с аутичными детьми. Выведено, что исследуемым присущи такие качества: способность входить в эмоциональный резонанс с

окружающими – сопереживать, профессионально оценивать и корректировать аффективное поведение ребёнка и его близких. Сделан вывод, что все компоненты эмоционального благополучия сформированы у будущих специалистов недостаточно и требуют дальнейшего развития.

**Ключевые слова:** эмоциональная стойкость, эмоциональное благополучие, будущие специалисты – коррекционные педагоги, аутичные дети, коррекционный процесс.

**Shulzhenko O. Ye. The study of emotional prosperity in the context of the creation of the emotional firmness of a specialist for corrective work with autistic children.** In the article presents the results of empirical research of emotional well-being of students-correctional teachers, as one of components of their emotional stability. The concept of "emotional prosperity" is established in the psychological structure of the future specialist in corrective work with autistic children. It has been determined that a number of specialists have insufficient level of personal readiness in accepting a child with an autistic spectrum of disorders, an unformed level of knowledge about the clinical and psychological features of autism (cognitive component), skills (behavioral component) of professional communication, destabilization of emotions due to aggressive, phobic, verbal emotions of the child (personality component). It has been revealed that the emotional experiences of specialists block the natural, safe process of interaction with an autistic child and family, where he is brought up. The assumption is made that the emotional stability of the future correctional teacher is based on one of the factors of its realization - emotional prosperity. A correlation analysis has been made and its data have been obtained, it was revealed that as if the emotional prosperity increases, the indicators of relationships with other people increase as well. The person is capable to take the lead and take responsibility for the corrective result, namely: during work with an autistic child create a psychological comfort, pleasure from communication, to form a child's sense of comfort, to reduce the level of conflict, negativism, fears, phobias in such a nosology of children. The study focuses on the emotional prosperity of students - correctional pedagogues, with a view to profound influence on the effectiveness and quality of interaction with autistic children. It is revealed that the researched possess such qualities: the ability to enter into emotional resonance with others - to empathize, professionally evaluate and correct the affective behavior of the child and his loved ones. It is concluded that all the components of emotional prosperity are formed for future specialists and are not sufficient and need further development.

**Key words:** emotional stability, emotional prosperity, future specialists - correctional teachers, autistic children, correctional process.

**Актуальність дослідження.** Емоційна сфера особистості має значний вплив на будь яку трудову діяльність. Інтенсивність розумової діяльності, підвищенні вимоги, які ставлять зміст, форми і методи вузівського навчання призводять до підвищення рівня емоційної напруги студентів. Така напруга може перешкоджати досягненню студентами стану емоційного благополуччя. У свою чергу емоційне благополуччя – це той стійкий позитивний та комфортний емоційний стан, який підвищує загальний рівень якості життя особистості, забезпечує ефективність функціонування особистості у різних сферах діяльності тощо.

**Виклад основного матеріалу.** Поняття емоційного благополуччя досліджувалось чималою кількістю авторів – як вітчизняних, так і зарубіжних. Проте, досить фактично немає досліджень, спрямованих на вивчення емоційного благополуччя у контексті досліджень емоційної стійкості фахівця який здійснює *корекційний вплив на подолання аутистичних розладів у дітей та підлітків*. Це пов'язано з особливими проявами негативізму, агресії, самоагресії, криків, вокалізацій у аутичної людини. Психологічний захист такої особи проявляється у відчуженні, індиферентності, усамітненні, розкачуванні, кружлянні, зокрема зануренні у свій власний внутрішній світ. Основна роль у корекційному процесі під час подолання аутистичних порушень належить корекційному педагогу. Разом з тим, до поняття фахівця, що надає корекційні послуги такій категорії осіб ми додаємо спеціальних(практичних)психологів, логопедів, реабілітологів, психотерапевтів, педіатрів, вихователів, реабілітологів тьюторів (осіб, що опікуються аутичною дитиною під час занять та уроків). Практика корекційної роботи з аутичними дітьми показує, що ефективність корекційної роботи з ними напряму залежить від емоційної стійкості фахівця, зокрема від його емоційного благополуччя, яке розуміється як результат адекватного завершення циклічного процесу емоційного переживання людини, необхідною умовою якого є проходження емоції (позитивної або негативної) по емоційним рівнями, починаючи з чуттєвого і закінчуючи вегетативним [4].

Основна мета підготовки студентів (майбутніх фахівців) до роботи з аутичними дітьми полягає в тому, щоб на основі практичної корекційної роботи з аутичними дітьми підвищити рівень психолого-педагогічної готовності майбутніх педагогів до розв'язання проблем з аутичними дітьми, сформувані концептуальні уявлення про суть даного феномену, необхідні знання, уміння і навички попередження, діагностики і корекції проявів аутизму. Остаточний результат –високий рівень готовності корекційного педагога до роботи з аутичними дітьми. Для корекційної роботи з аутичними дітьми майбутній фахівець має бути емоційно благополучним, показники якого збігаються із емоційно стійкою особистістю

Таким чином, реалістичність життя з аутичною дитиною, про яку ми писали у наших публікаціях, є надзвичайно складною та драматичною, і тому фахова підтримка і батьків, і спеціалістів є важливою складовою корекційно-виховного процесу не розгубитися в складних психологічних ситуаціях, миттєво відреагувати, спокійно та виважено застосувати прийоми, що заспокоюють та стабілізують психічний стан аутичної дитини, суттєво допоможуть їй в житті

При цьому емоція зароджується на чуттєвому рівні і, пройшовши проміжні рівні (емоційно-психологічний і тілесний), завершується на вегетативному, а процес емоційного переживання умовно протікає за схемою: «почуття-міміка-вегетатика». [1]

Емоційне благополуччя також може розглядатися в контексті значення емоцій в житті людини, функцій, які вони виконують. Емоційне благополуччя людини пов'язане як з характером пережитих емоцій, так і з можливістю і вмінням ці емоції висловлювати. Відтак, можемо говорити про те, що **емоційне благополуччя** – це показник успішності емоційної регуляції людини, показник того, наскільки ефективно та повноцінно емоції можуть виконувати свої функції у житті окремого індивіда. Також емоційне благополуччя може розглядатись як невід'ємна і складова частини психологічного благополуччя особистості в цілому. В такому випадку, **емоційне благополуччя** – інтегральна характеристика (інтегральне переживання), де сконцентровані почуття, зумовлені успішним (або неуспішним) функціонуванням всіх сторін особистості.

В ряді досліджень (наприклад, автор Л. Тарабакіна) **емоційне благополуччя** розглядається як синонім поняттю емоційне здоров'я, і характеризуються як складова частина психологічного здоров'я людини, яка на основі функціонування ситуативно-орієнтовного, адаптаційно-цільового та особистісно-діяльнісного рівнів забезпечує єдність наступаючого та безперервного; дозволяє зберігати цілісне емоційне ставлення до себе і до світу, перетворювати негативні емоції і породжувати позитивно забарвлені переживання. [5]

Підсумовуючи, можемо сказати, що **емоційне благополуччя** – це багатовимірне явище, яке визначає емоційне самопочуття, є показником успішності емоційної регуляції людини, а також нерозривно пов'язане з її психологічним благополуччям. Емоційне благополуччя характеризується як стійко-позитивний, комфортно-емоційний стан, який є основою ставлення людини до світу і впливає на особливості переживань, пізнавальну сферу, емоційно-вольову, стиль переживання стресових ситуацій, стосунки із оточуючими людьми. Емоційне благополуччя формується на основі емоційної поведінки дитини, емоційного ставлення дитини до сім'ї та емоційного прийняття своїх батьків.

**Емоційна стійкість** – це стійкість емоційних станів до негативних впливів (як зовнішніх, так і внутрішніх). Це – одне з

основних умов збереження активності навіть у складних ситуаціях. Емоційна стійкість – інтегральна властивість психіки, що виражається у здатності долати стан зайвого емоційного збудження при виконанні складної діяльності. Вона зменшує негативний вплив сильних емоційних впливів, попереджає виникнення дистресу, сприяє прояву готовності діяти в напружених ситуаціях. Це один з психологічних факторів надійності, ефективності та успішності діяльності. Саме емоційна стійкість як якість особистості в екстремальних умовах забезпечує перехід психіки на новий високий рівень активності. До **показників емоційної стійкості** можемо віднести: а) правильне сприйняття обстановки, її аналіз і оцінка, прийняття рішень, послідовність і безпомилковість дій до досягнення цілей (*на рівні пізнавальних процесів*) та б) точність рухів, тембр, швидкість і виразність мовлення; зміни в зовнішньому вигляді (вираз обличчя, погляд, міміка тощо) – *на рівні поведінкових реакцій* [2, 3]. Передумови емоційної стійкості – в змісті емоцій, почуттів, переживань, динаміці психіки в залежності від потреб, мотивів, волі, підготовленості, інформованості, готовності особистості до виконання тих чи інших завдань.

На основі проведеного **кореляційного аналізу**, можемо говорити про те, що у досліджуваних показники за шкалою **емоційного благополуччя** прямо корелюють із наступними шкалами: раціональний канал емпатії ( $r=0,82$ ), емоційний канал емпатії ( $r=0,64$ ), інтуїтивний канал емпатії ( $r=0,77$ ), установки, що сприяють емпатії ( $r=0,45$ ), проникаюча здатність емпатії ( $r=0,75$ ), загальний рівень емпатії (0,89), ідентифікація в емпатії (0,43), комунікативний потенціал (0,34), виражена поведінка у сфері афекту в міжособистісних взаєминах (0,82), поведінка у сфері афекту, якої потребує індивід від оточуючих у своїх міжособистісних взаєминах, інтенсивність якої буде для нього прийнятною (0,83), виражена поведінка у сфері контролю в міжособистісних взаєминах (0,76), виражена поведінка індивіда у сфері включення (0,54), очікуване позитивне ставлення від інших (0,62) (Рис. 1 Кореляційні зв'язки із шкалою емоційного благополуччя).

Оскільки зв'язок між емоційним благополуччям та перерахованими шкалами прямий, можемо говорити, що при зростанні рівня емоційного благополуччя відбувається зростання показників цих шкал і навпаки – при зростанні показників шкал зростає рівень емоційного благополуччя.

Із зростанням показників емоційного благополуччя відбувається зростання готовності досліджуваних до того, аби у взаєминах із іншими людьми виконувати ведучу роль та брати на себе відповідальність із цим пов'язану і навпаки. Із зростанням показників емоційного благополуччя відбувається зростання тенденції досліджуваних до пошуку нових людей та нових знайомств, яка ґрунтується на відчуттях затишку, комфорту та задоволення, які виникають у досліджуваних у товаристві людей, під час спілкування із ними та навпаки.

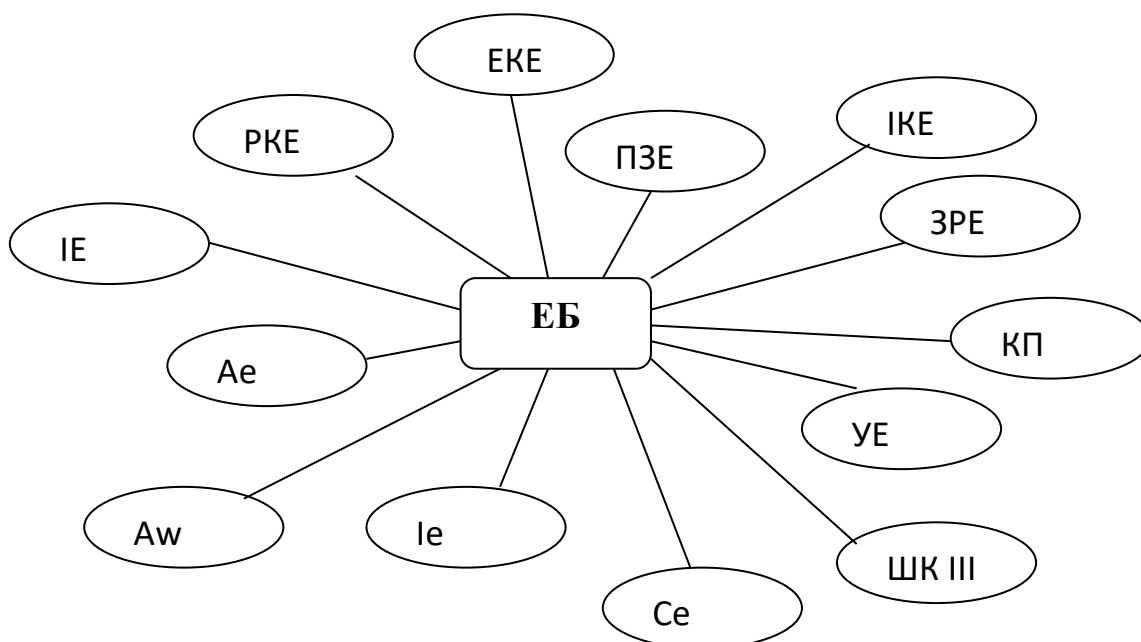


Рис. 1 Кореляційні зв'язки із шкалою емоційного благополуччя

**Умовні позначення:**

ЕБ – емоційне благополуччя, ЕКЕ – емоційний канал емпатії, РКЕ – раціональний канал емпатії, ІКЕ – інтуїтивний канал емпатії, ЗРЕ – загальний рівень емпатії, УЕ – установки, що сприяють/перешкоджають емпатії, ПЗЕ – проникаюча здатність емпатії, ІЕ – ідентифікація в емпатії, КП – комунікативний потенціал, ШК III – очікуване позитивне ставлення від інших, Ае – виражена поведінка у сфері афекту в міжособистісних взаєминах, Аw – поведінка у сфері афекту, якої потребує індивід від оточуючих у своїх міжособистісних взаєминах, інтенсивність якої буде для нього прийнятною, Се – виражена поведінка у сфері контролю в міжособистісних взаєминах, Іе – виражена поведінка індивіда у сфері включення.

За результатами нашого дослідження можемо також говорити і про те, що із зростанням показників емоційного благополуччя у досліджуваних відбувається зростання рівня розвитку комунікативних здібностей, полегшується встановлення контактів із оточуючими та знижується рівень конфліктності і навпаки. Ця якість фахівця необхідна для корекційної роботи як з аутичними дітьми, так і з їхніми рідними. Із зростанням показників емоційного благополуччя відбувається збільшення схильності досліджуваних до того, аби налагоджувати близькі та емоційні взаємини із достатньо великою кількістю людей, у той час у них відбувається і зростання вимог до оточуючих стосовно того ж таки налагодження емоційно насичених, близьких та із високим рівнем довіри міжособистісних стосунків і навпаки.

Чим вищий рівень емоційного благополуччя, тим для досліджуваних в більшій мірі притаманна спрямованість уваги, сприйняття і мислення на сутність будь-якої іншої людини, зокрема з особою з аутизмом, – на її стан, проблеми, поведінку; вони привертають увагу своєю «побутовістю», доступністю та відкритістю, що дозволяє

людям, які їх оточують, неупереджено виявляти його сутність, розкривати свої переживання та внутрішній світ. Для досліджуваних в більшій мірі притаманна здатність входити в емоційний резонанс з оточуючими – співпереживати. Емоційна чуйність в даному випадку стає засобом «входження» в енергетичне поле партнера. Співучасть і співпереживання виконують роль зв'язуючої ланки, провідника від суб'єкта емпатії до об'єкта емпатії і навпаки. Вища здатність людини бачити поведінку партнерів, діяти в умовах дефіциту вихідної інформації про них, спираючись на досвід, що зберігається в підсвідомості. На рівні інтуїції закриваються і узагальнюються різноманітні відомості про партнерів. Інтуїція менше залежить від оцінкових стереотипів, ніж осмислене сприйняття партнерів. У них активніше та ефективніше діють різноманітні канали емпатії, що досягається шляхом усунення перешкод з боку установок особистості. Для досліджуваних із зростанням показників емоційного благополуччя відбувається розвиток комунікативних властивостей людини, які дозволяють створювати атмосферу відкритості, довіри, задушевності та навпаки. У них розвивається вміння зрозуміти іншого на основі співпереживань, можливості поставити себе на місце партнера, що досягається завдяки легкості, рухливості та гнучкості емоцій, здатності до наслідування і навпаки.

Відтак, загалом можна говорити про тісний взаємозв'язок показників емоційного благополуччя із показниками рівня емпатії досліджуваних та різних її компонентів (каналів). Таким чином із зростанням рівня емоційного благополуччя відбувається зростання рівня емпатійності у досліджуваних студентів – корекційних педагогів.

Показники за шкалою **загального рівня емпатії** у досліджуваних корелюють із показниками таких шкал як: емоційне благополуччя ( $r=0,89$ ), комунікативний потенціал ( $0,29$ ), очікуване позитивне ставлення від інших ( $0,73$ ), самоінтерес ( $0,39$ ), відношення інших ( $r=0,45$ ), саморозуміння ( $0,45$ ), виражена поведінка у сфері афекту в міжособистісних взаєминах ( $r=0,86$ ), поведінка у сфері афекту, якої потребує індивід від оточуючих у своїх міжособистісних взаєминах, інтенсивність якої буде для нього прийнятною ( $r=0,75$ ), виражена поведінка у сфері контролю в міжособистісних взаєминах ( $r=0,75$ ), виражена поведінка індивіда у сфері включення ( $r=0,27$ ) (Рис. 2 Кореляційні зв'язки із шкалою загального рівня емпатії, Додаток Є, Додаток Є.1)

Оскільки показники за всіма шкалами прямо корелюють із показниками шкали загального рівня емпатії, то можемо говорити про те, що із зростанням показників за цими шкалами відбувається зростання загального рівня емпатії та навпаки. Із зростанням показників загального рівня емпатії у досліджуваних відбувається зростання рівня розвитку комунікативних здібностей, полегшується встановлення контактів із оточуючими та знижується рівень конфліктності і навпаки.



Також із зростанням показників загального рівня емпатії відбувається збільшення схильності досліджуваних до того, аби налагоджувати близькі та емоційні взаємини із достатньо великою кількістю людей, у той час у них відбувається і зростання вимог до оточуючих стосовно того ж таки налагодження емоційно насичених, близьких та із високим рівнем довіри міжособистісних стосунків і навпаки.

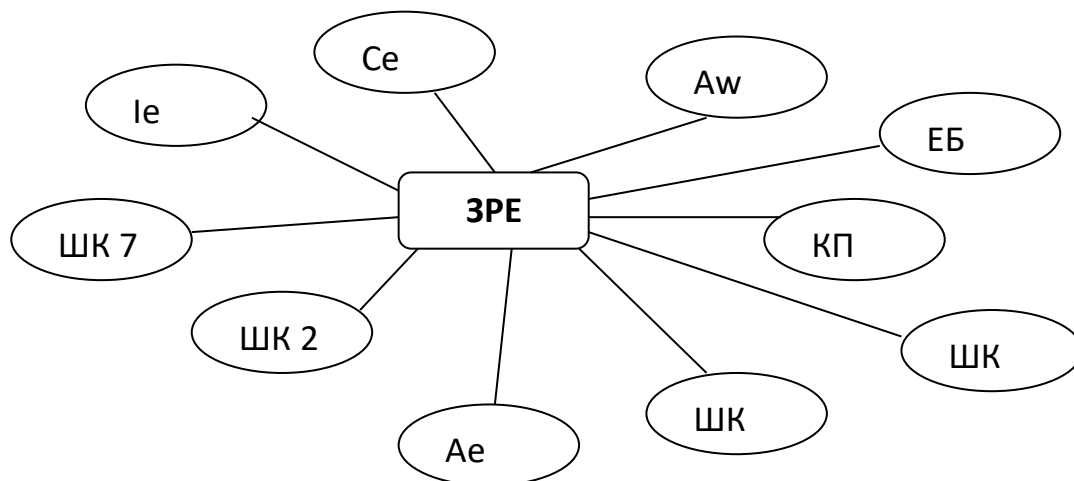


Рис. 2 Кореляційні зв'язки із шкалою загального рівня емпатії

**Умовні позначення:**

ЕБ – емоційне благополуччя, КП – комунікативний потенціал, ШК III – очікуване позитивне ставлення від інших, ШК IV – самоінтерес, ШК 2 – відношення інших, ШК 7 – саморозуміння, Ае – виражена поведінка у сфері афекту в міжособистісних взаєминах, Аw – поведінка у сфері афекту, якої потребує індивід від оточуючих у своїх міжособистісних взаєминах, інтенсивність якої буде для нього прийнятною, Се – виражена поведінка у сфері контролю в міжособистісних взаєминах, Іе – виражена поведінка індивіда у сфері включення.

Із зростанням показників загального рівня емпатії відбувається зростання готовності досліджуваних до того, аби у взаєминах із іншими людьми виконувати ведучу роль та брати на себе відповідальність із цим пов'язану і навпаки. Із зростанням показників загального рівня емпатії відбувається зростання тенденції досліджуваних до пошуку нових людей та нових знайомств, яка ґрунтується на відчуттях затишку, комфорту та задоволення, які виникають у досліджуваних у товаристві людей, під час спілкування із ними та навпаки.

Також можемо говорити і про те, що із зростанням показників загального рівня емпатії у досліджуваних відбувається зростання рівня емоційного благополуччя та навпаки. Із зростанням показників загального рівня емпатії у досліджуваних відбувається зростання

тенденції до очікування позитивного ставлення до себе з боку оточуючих їх людей, для них стає цікавим дослідження власних переживань, почуттів, думок та інших характеристик особистості, вони краще розуміють власні переживання та бажання, в основному позитивно ставляться до своєї особистості, приймаючи як її позитивні, так і негативні сторони та навпаки.

Показники шкали **особистісний адаптивний потенціал** корелюють із показниками таких шкал як: поведінка у сфері контролю, якої потребує індивід від оточуючих у своїх міжособистісних взаєминах, інтенсивність якої буде для нього прийнятною ( $r=-0,33$ ), інтегральна шкала самоставлення ( $r=0,38$ ), самоповага ( $r=0,33$ ), аутосимпатія ( $r=0,39$ ), самоприйняття ( $r=0,41$ ), самоуправління та самопослідовність ( $r=0,31$ ), самозвинувачення ( $r=-0,57$ ), саморозуміння ( $r=0,29$ ) (Рис. 3 Кореляційні зв'язки із шкалою особистісний адаптивний потенціал). Можемо говорити про те, що із зростанням рівня особистісного потенціалу досліджуваних відбувається зростання показників самоприйняття, тобто вони мають достатньо високу адекватну самооцінку, приймають різні вияви своєї індивідуальності (як позитивні, так і негативні), із цікавістю ставляться до власної особистості, вважають себе гідними поваги з боку оточуючих і поважають самі себе, вони починають краще розуміти власні переживання та думки, для них стає цікавим дослідження власної особистості у всіх її проявах. У той же час знижується рівень прояву негативних емоційних реакцій по відношенню до власної особистості, вони готові прийняти на себе відповідальність за власне життя та вважають себе достатньо потентними для того, аби контролювати події, які відбуваються із ними. Досліджувані достатньо адекватно оцінюють власні сили, здібності та можливості.

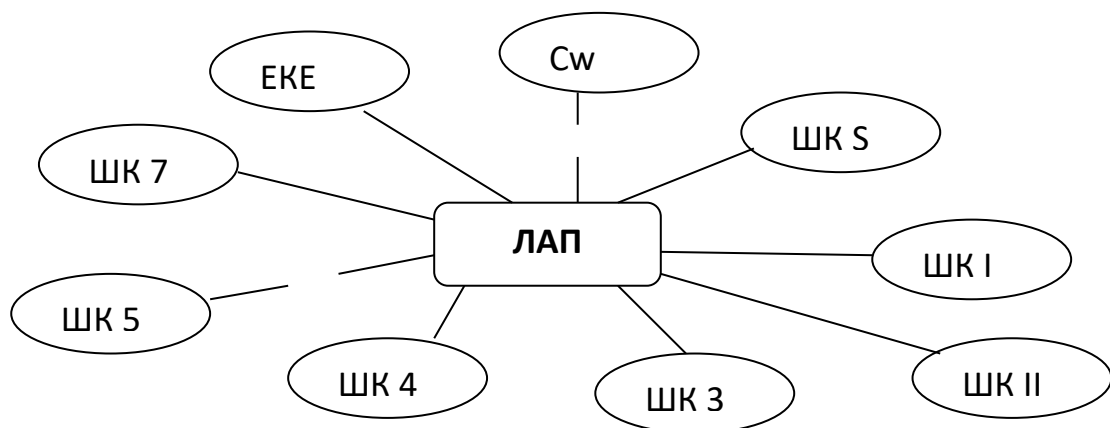


Рис. 3 Кореляційні зв'язки із шкалою особистісний адаптивний потенціал

Умовні позначення:

ЕКЕ – емоційний канал емпатії, Сw – поведінка у сфері контролю, якої потребує індивід від оточуючих у своїх міжособистісних взаєминах, інтенсивність якої буде для нього прийнятною, ШК S – інтегральна шкала самоствавлення, ШК I – самоповага, ШК II – аутосимпатія, ШК 3 – самоприйняття, ШК 4 - самоуправління, самопослідовність, ШК 5 – самозвинування, ШК 7 – саморозуміння.

Оскільки кореляційний аналіз не дає можливості визначити причинно-наслідковий зв'язок, то можемо говорити і про те, що зростання показників за названими шкалами так само може сприяти зростанню рівня особистісного адаптивного потенціалу досліджуваних.

Показники інтегративної шкали самоствавлення корелюють із такими шкалами як: суїцидальний ризик ( $r=0,31$ ), комунікативний потенціал ( $r=0,39$ ), проникаюча здатність емпатії ( $r=-0,47$ ), емоційний канал емпатії ( $r=0,32$ ), раціональний канал емпатії ( $r=-0,26$ ), нервово-психічна стійкість ( $r=0,28$ ), особистісний адаптивний потенціал ( $r=0,38$ ), поведінка у сфері афекту, якої потребує індивід від оточуючих у своїх міжособистісних взаєминах, інтенсивність якої буде для нього прийнятною ( $r=-0,28$ ) та виражена поведінка індивіда у сфері включення ( $r=-0,45$ ) (Рис. 4 Кореляційні зв'язки із інтегральною шкалою самоствавлення).

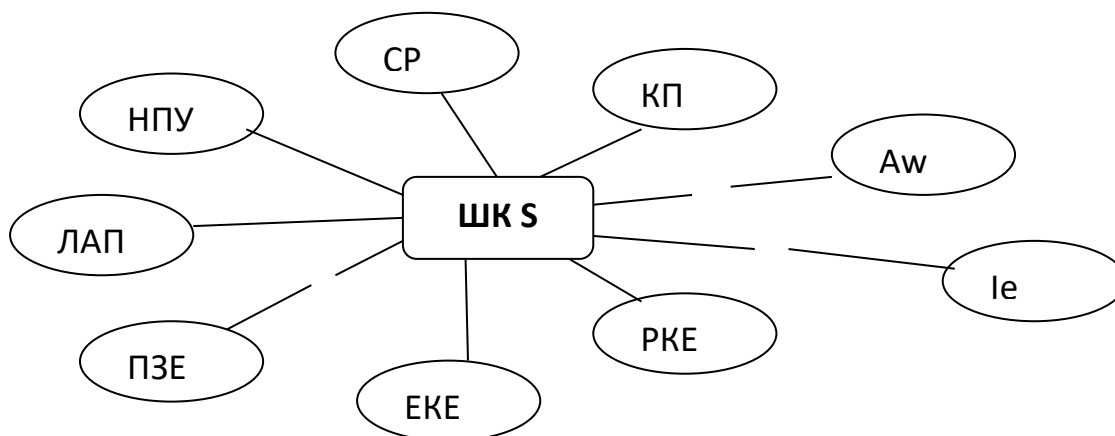


Рис. 4 Кореляційні зв'язки із інтегральною шкалою самоствавлення

**Умовні позначення:**

CP – суїцидальний ризик, KP – комунікативний потенціал, RKE – раціональний канал емпатії, EKE – емоційний канал емпатії, ПЗЕ – проникна здатність емпатії, ЛАП – особистісний адаптивний потенціал, НПУ – нервово-психічна стійкість, Aw – поведінка у сфері афекту, якої потребує індивід від оточуючих у своїх міжособистісних взаєминах, інтенсивність якої буде для нього прийнятною, Ie – виражена поведінка індивіда у сфері включення

Можемо сказати, що із зростанням показників інтегральної шкали самоствавлення відбувається зростання показників шкал особистісний адаптивний потенціал, нервово-психічна стійкість, емоційний канал емпатії, комунікативний потенціал, і навпаки: якщо зростають

показники за цими шкалами, буде зростати і показник інтегральної шкали самоствалення.

У той же час із зростанням показника за інтегративною шкалою самоствалення відбувається зниження показників за такими шкалами як проникаюча здатність емпатії, поведінка у сфері афекту, якої потребує індивід від оточуючих у своїх міжособистісних взаєминах, інтенсивність якої буде для нього прийнятною та виражена поведінка індивіда у сфері включення, і навпаки: якщо зростатимуть показники за цими шкалами показник інтегральної шкали самоствалення зменшуватиметься.

**Висноки.** Таким чином, підвищення рівня нервово-психічної стійкості, моральної нормативності, впевненості у собі, інтуїтивного рівня емпатії, проникаючої здатності в емпатії, саморозуміння, аутоемпатії у студентів корекційно-педагогічного спрямування, що сприятиме підвищенню у них рівня емоційного благополуччя.

### Бібліографія

1. Данилова О.Ю. Психологические условия формирования эмоционального благополучия личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук /Данилова О.Ю. [Новосибирск. гос. пед. ун-т]. – Новосибирск, 2006. – 23с.
2. Изард, К.Э. Эмоции человека/К.Э.Изард. – М., 1980. – 456 с.
3. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. 2-е изд. – СПб.: Питер, 2008. – 783с.
4. Островська К. О. Особливості соціальної компетентності у дітей з різним рівнем аутизму / К. О. Островська // Практична психологія та соціальна робота : щоміс. наук.-практ. освітньо-метод. журн. / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К. : Социс-прес, 2013. – № 5. – С. 52–56.
5. Тарабакина Л. В. Эмоциональное здоровье школьника: теория и практика психологического сопровождения. дисс... на соискание учёной степени доктора психологических наук / Л. В. Тарабакина. – Нижний Новгород, 2000. – 324 с.
6. Шульженко Д.І. Професійна готовність студентів до корекційної роботи з аутичними дітьми / Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / За ред.. О.В. Гаврилова, В.І. Співака. – Вип. XII. Серія: соціально-педагогічна. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2012. С. 440-445.
7. Rogers C.R. Empatic: an unappreciated way of being // The Counseling Psychologist. 1975. V. 5, N 2. P. 2 – 10.

### References

1. Dany`lova O.Yu. Psy`xology`chesky`e uslovy`ya formy`rovany`ya emocy`onal`nogo blagopoluchy`ya ly`chnosty`: avtoref. dy`s. ... kand. psy`xol. nauk /Dany`lova O.Yu. [Novosy`by`rsk. gos. ped. un-t]. – Novosy`by`rsk, 2006. – 23s.
2. Y`zard, K.Э. Эмоцы`y` cheloveka/К.Э. Y`zard. – М., 1980. – 456 s.
3. Y`t`y`n E.P. Эмоцы`y` y` chuvstva. 2-e y`zd. – SPb.: Py`ter, 2008. – 783s.
4. Ostrovs`ka K. O. Osobly`vosti social`noyi kompetentnosti u ditej z rizny`m rivnem auty`zmu / К. О. Ostrovs`ka // Prakty`chna psy`xologiya ta social`na

robota : shhomis. nauk.-prakt. osvitr`o-metod. zhurn. / In-t psy`xologiyi im. G. S. Kostyuka APN Ukrayiny`. – K. : Socy`s-pres, 2013. – # 5. – S. 52–56.

**5. Tarabaky`na L. V.** Эmocы`onal`noe zdorov`e shkol`ny`ka: teory`ya y` prakty`ka psy`xology`cheskogo soprovozhdeny`ya. dy`ss... na soy`skany`e uchënoj stepeny` doktora psy`xology`chesky`x nauk / L. V. Tarabaky`na. – Ny`zhny`j Novgorod, 2000. – 324 s. **6. Shul`zhenko D.I.** Profesijna gotovnist` studentiv do korekcijnoyi roboty` z auty`chny`my` dit`my` / Zbirny`k naukovy`x pracz` Kam'yanecz`-Podil`s`kogo nacional`nogo universy`tetu imeni Ivana Ogiyenka / Za red.. O.V. Gavry`lova, V.I. Spivaka. – Vy`p. XII. Seriya: social`no-pedagogichna. – Kam'yanecz`-Podil`s`ky`j: Aksioma, 2012. S. 440-445.

**7. Rogers S.R.** Empatic: an unappreciated way of being // The Counseling Psychologist. 1975. V. 5, N 2. P. 2 – 10.

**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 корекційної освіти. У ньому представлено широкий спектр наукових розробок вітчизняних та закордонних дослідників в галузі психопедагогіки, логопедії, сурдопедагогіки, тифлопедагогіки, ортопедагогіки, реабілітології, спеціальної психології та інклюзивної освіти.

У наукових працях аналізуються сучасні підходи до організації навчально-виховної, корекційно-розвивальної та реабілітаційної роботи, а також представлені розробки спеціалістів-практиків, які працюють з різними віковими категоріями осіб з порушеннями психофізичного розвитку 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 корекційної освіти, батькам, які виховують дітей з порушеннями психофізичного розвитку, а також всім тим, хто цікавиться питаннями корекційної роботи.

Ректор

Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова – Андрущенко Віктор Петрович, дійсний член НАПН України, доктор філософських наук, професор.

Ректор

Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка – Копилов Сергій Анатолійович, доктор історичних наук, професор.

## **Collected Works of National Pedagogical Dragomanov University and Kamianetz-Podilskiy National Ivan Ohienko University**

The collection of scientific papers based in 2010 NPU. M.P. Dragomanov Kamianetz-Podilskiy and National University named of Ohienko highlights the most pressing issues correctional education. It presents a wide range of scientific development of domestic and foreign researchers in psychopedagogics, speech therapy, ASL, tyflopedahohics, ortopedahohics, rehabilitation, special psychology and inclusive education.

In scientific studies analyzed modern approaches to educational, correctional and developmental and rehabilitation work, and are developing practitioners who work with different age groups of people with impaired mental and physical development in different types of educational, rehabilitation facilities, as and in terms of inclusive education and family environment.

Scientific publication is intended for researchers, practitioners, doctoral and graduate students, undergraduates and students in remedial education, parents who are raising children with mental and physical development as well as all those interested in corrective work.

Rector

National Pedagogical Dragomanov University – Viktor Andruschenko, member of NAPS Ukraine, Doctor of philosophical science, professor.

Rector

Kamianetz-Podolskiy National Ivan Ohienko University – Sergiy Kopylov, Doctor of historical science, professor.

## **ВИМОГИ ДО РЕЦЕНЗІЙ РЕЦЕНЗІЯ**

Назва статті:

Рецензент:

Дата написання рецензії:

### **ЗАГАЛЬНА ЦІННІСТЬ СТАТТІ**

**Під час рецензування виставляється оцінка в балах до кожного пункту від 1 (найнижчий бал) до 5 (найвищий).**

1. Чи є тематика статті важливою? **Кількість балів:**

*Зауваження:*

2. Чи стаття має наукову, практичну, методичну цінність?

**Кількість балів:**

*Зауваження:*

### **НАЗВА**

3. Чи відповідає назва статті її змісту? **Кількість балів:**

*Зауваження:*

### **ВСТУП**

4. Чи опис дослідження є зрозумілим для тих, хто не обізнаний з тематикою? **Кількість балів:**

*Зауваження:*

5. Чи мета дослідження зрозуміло сформульована? **Кількість балів:**

*Зауваження:*

### **ЗІБРАНИЙ МАТЕРІАЛ ТА МЕТОДИ**

6. Чи є якісь етично некоректні формулювання у статті? **Кількість балів:**

*Зауваження:*

7. Чи методологія є адекватною? **Кількість балів:**

*Зауваження:*

### **РЕЗУЛЬТАТИ**

8. Чи результати дослідження є вірогідними? **Кількість балів:**

*Зауваження:*

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

9. Чи список джерел відповідає змісту дослідження і чи він коректно представлений у тексті статті? **Кількість балів:**

*Зауваження:*

### **ЗАГАЛЬНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ**

10. Загальна оцінка. **Просимо вибрати:**

1) відмінно – опублікувати

2) дуже добре – опублікувати без змін

3) добре – опублікувати з незначними доопрацюваннями

4) повторно перевірити

5) після значної корекції направити на повторну рецензію

6) велика кількість помилок – не може бути допущена до друку

7) не визнати

11. Остаточний висновок.

*Просимо вписати кінцевий коментар:*



## MODEL FOR REVIEW

### ***Requirements to reviews.***

Article name:

Reader:

Date of review:

**Please put a grade to each issue from 1 (the lowest grade) to 5 (the highest).**

### ***GENERAL VALUE OF THE ARTICLE***

1. Is the subject of the article important? ***Score:***

*Remarks:*

2. Does the article have scientific, practical, methodical value? ***Score:***

*Remarks:*

### ***ARTICLE NAME***

3. Does the article name correspond to its content? ***Score:***

*Remarks:*

### ***INTRODUCTION***

4. Is the description of investigation understandable for those, who is not aware of the subject? ***Score:***

*Remarks:*

5. Is the goal of investigation represented clearly? ***Score:***

*Remarks:*

### ***COLLECTED MATERIAL AND METHODS***

6. Are there any statements in the article, supposed to be ethically incorrect? ***Score:***

*Remarks:*

7. Is the methodology suitable? ***Score:***

*Remarks:*

### ***RESULTS***

8. Are the results of investigation liable? ***Score:***

*Remarks:*

### ***REFERENCE LIST***

9. Does reference list correspond to the article content and is it represented in the text correctly? ***Score:***

*Remarks:*

General recommendations

10. General assessment. ***Please choose:***

1) *excellent – recommended for publication*

2) *full well – recommended for publication without changes*

3) *well – recommended for publication with a little revision*

4) *countercheck – recommended for publication after a deep revision*

5) *a lot of mistakes – is not recommended for publication*

6) *declined*

11. Final conclusion.

*Please write final comment statement:*

## ІНСТРУКЦІЙ СТРУКТУРИ СТАТЕЙ

### Проблемне поле збірника

1. Історичний шлях становлення спеціальної освіти дітей з порушеннями психофізичного розвитку на Україні та закордоном;
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 порушеннями психофізичного розвитку в умовах спеціальної та інклюзивної освіти;
6. Медичні аспекти роботи з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку.

**Обсяг статті від 12 сторінок** формату А4. Шрифт Times New Roman 14 пт. 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, по-батькові, 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. E-mail: [nathalia.gavr@gmail.com](mailto:nathalia.gavr@gmail.com)

Contact: Professor Natalia Havrylova, PhD, Kamyanets-Podilsky National Ivan Ohienko University, Kamyanets-Podilsky, Ukraine. E-mail: [nathalia.gavr@gmail.com](mailto:nathalia.gavr@gmail.com)

Далі додається текст анотації та ключові слова. Анотації статті (без слова «Анотація») та ключові слова (розпочинаються словосполученням «**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 має містити до 250 знаків кожна. Анотація англійською мовою має містити від 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, в 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–Сноска.

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%.

**До друку приймаються лише статті, які не опубліковувались в інших виданнях.**

**Усі статті рецензуються внутрішніми та зовнішніми експертами.**

**Після рецензування статті автор повідомляється про його 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 абрєвіатури**), 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 violations of psychophysical development 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 violations of psychophysical development in the conditions of special and inclusive education;
12. Medical aspects of work with children with violations of psychophysical development.

### 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](mailto:titechko@ukr.net)); next paragraph – article heading typed in 16pt, align center, capital letters.

Next paragraph should contain information about author (Surname, first name & patronymic, 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 Russian and English should be qualitative), compactness (250–300 words in each language).

**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%.

**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. – T.7, №6. – P. 79-83.

(<http://www1.nas.gov.ua/publications/news/Pages/712006.aspx>)



## ЗМІСТ

Белова О.Б.	Етапи формування конструктивної поведінки у молодших школярів з порушеннями мовлення	5
Гіренко Н.А., Юрченко Ю. С.	Формування соціально-побутових навичок у учнів з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання	13
Гаврилов О.В.	Статистичні дані про організацію освітнього простору для дітей з особливими потребами в системі дошкільних та шкільних закладів	26
Гаврилова Н.С.	Методика корекції порушень артикуляційної моторики кінестетичного типу	43
Галецька Ю.В.	Ігрові технології як форма роботи з дітьми з помірною та тяжкою розумовою відсталістю	55
Глатка Я.В., Опалюк О.М.	Особливості підготовки дітей-логопатів до сімейного життя	65
Бондар В.І., Гладуш В.А. Голуб Н.М.	Науково-методична діяльність Миколи Опанасовича Козленка	76
	Напрями роботи з формування змістово-сислової сторони писемного мовлення у молодших школярів із загальним недорозвиненням мовлення, затримкою психічного розвитку	88
Гуйван Т.В., Опалюк О.М.	Особливості формування та засвоєння рідної мови у дошкільників при порушенні зв'язного мовлення	97
Журавльова Л.С.	Науково-теоретичний аналіз сутнісних відмінностей поняття “дисграфія”	106
Зелінська- Любченко К.О. Кашуба Л.В.	Діагностика моторної алалії: зарубіжний досвід	116
	Інтеграція психолого-педагогічної, соціо-культурної та соціально-економічної складових професійної підготовки майбутніх фахівців у процесі викладання спеціальної педагогіки	124
Константинов О.	Підготовка вчителів трудового навчання для спеціальних шкіл в Україні (1970-1990 рр.)	134
Кравець Н. П.	З історії становлення в Україні класифікацій розумово відсталих дітей	147
Левицький В.Е.	До питання про причини, діагностику та подолання шкільної дезадаптації першокласників	159

Лісова Л.І.	Порівняльна характеристика арифметичних задач, що розв'язують учні загальноосвітньої та спеціальної школи для дітей з тяжкими порушеннями мовлення	170
Мілевська О.П.	Сутність поняття „логопедична гімнастика”: сучасний погляд	179
Мороз Л.В.	Застосування засобів рефлексотерапії у корекційно-логопедичній роботі при стертій дизартрії	188
Музичко Л.Т.	Подолання посттравматичного стресового розладу у військовослужбовців	197
Нечипоренко В.В., Сілявіна Ю. С.	Становлення сучасної теорії і практики педагогічної реабілітації вихованців з особливими освітніми потребами	210
Петух О.В.	Формування життєвих компетентностей особистоті з особливими освітніми потребами на засадах педагогіки життєтворчості	233
Позднякова О. Л.	Особливості психологічного супроводу виховання учнів освітньо-реабілітаційних закладів	242
Призванська Р.А.	До проблеми застосування музичної терапії в системі колекційної роботи з дошкільниками, які мають розлади спектру аутизму	255
Саранча І.Г., Синчук Н.В.	Особливості розвитку пізнавальної сфери дітей із порушеннями опорно-рухового апарату	264
Серпутько Г.П.	Співпраця закладів загальної середньої освіти з родинами дітей, які мають порушення зору і навчаються в умовах інтегрованого та інклюзивного освітнього середовища	273
Сивик Г.Є.	Особливості дефіцитарного когнітивного розвитку дошкільників з розладами спектру аутизму	286
Сидорович О. І.	Особливості професійної самосвідомості майбутніх дефектологів на рівні індивідуальної налаштованості на вартості життя	295
Сильченко В. В., Кордонець В. В., Вахітова А. Б.	Заїкання у дітей дошкільного віку, способи корекції та подолання	307
Сімко А.В.	До питання про особливості психомоторних дій у дітей молодшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями психофізичного розвитку	317

Снісаренко О.І.	Стратегія диференціації навчання інклюзивних учнів із затримкою психічного розвитку в умовах загальноосвітнього закладу	327
Стахова Л.Л.	Розвиток професійної компетентності учителя-логопеда закладу дошкільної освіти як умова ефективної організації корекційно-розвивального процесу	341
Ткач О.М.	Використання масажу для подолання дизартричних порушень	351
Товстоган В.С.	Оцінка професійно-трудової компетентності учнів з порушенням розумового розвитку на етапі формуючого експерименту	360
Ферт О.Г.	Основні закономірності диференційованого підходу до дітей з порушеннями психічного розвитку в інклюзивному освітньому процесі	370
Фіцик І.О.	Теоретичні аспекти корекційно-педагогічної роботи з розвитку зорового сприймання у дітей дошкільного віку з порушеннями зору	379
Шевченко В.М.	Реформа вищої освіти Польщі в пост-комуністичний період	390
Шульженко О.Є.	Дослідження емоційного благополуччя в контексті формування емоційної стійкості фахівця для корекційної роботи з аутичними дітьми	401

## CONTENTS

Belova O. B.	Formation of constructive behavior in junior schoolchildren with speech impairment	5
Girenko N.A., Yurchenko J.S. Havrylov O.V.	Formation of everyday-social habits under the conditions of inclusive education	13
	Statistical data about the organization of the educational space for children with special needs in the system of pre-school and school institutions	26
Havrylova N.S.	Method of correction of the kinesthetic disorders of articulatory movement	43
Galetska Y.	Gaming technologies as a form of working with children with moderate and severe mental retardation	55
Glatka Ya.V., Opalyuk O.M.	Preparation of children with speech disorders to family life	65
Bondar V.I., Gladush V.A. Golub N. M.	The theme is scientific and methodical activity of Nikolay Afanasevich Kozlenko	76
	Fields of work aimed at developing semantic aspect of written speech among primary school pupils with general speech underdevelopment, mental retardation	88
Guivan T.V., Opalyuk O.M. Zhuravlyova L.S.	Development and perception of native language in preschoolers with defects of coherent speech	97
	Scientific and Theoretical Analysis of Essential Differences of the Concept of "Dysgraphia"	106
Zelinska- Liubchenko K.O. Kashuba L.V.	Motor alalia diagnosis: foreign experience	116
	Integration of psychological and pedagogical, socio-cultural and socio-economic components of professional training of future specialists in the process of teaching Special Pedagogy	124
Konstantyniv O.	Training of teachers of labor education for special schools in Ukraine (1970-1990)	134
Kravets N.	History of classification of mentally retarded children in Ukraine	147
Levitsky V.E.	To the issue of causes, diagnosis and elimination of school maladaptation first-graders	159
Lisova L.I.	Comparative characteristic of arithmetic tasks, which are solved by students of general and special secondary schools for children with severe speech impairment	170
Milevska O.	The essence of the concept of training of speech skills: a modern approach	179
Moroz L.	Application of reflexotherapy means in correctional-logopedic work with erased dysarthria	188

Muzychko L.T.	Overcoming Posttraumatic Stress Disorder in Military Personnel	197
Nechyporenko V., Siliavina Yu.	Establishment of modern theory and practice of pedagogical rehabilitation of pupils with special educational needs	210
Petukh O. V.	Formation of vital competences of a person with special educational needs on the basis of pedagogy of life-creativity	233
Pozdnyakova O.	Features of psychological support for the upbringing of students of educational and rehabilitation institutions	242
Pryzvanska R.	To the problem of using musical therapy in a system of correction work with preschoolers who have autism spectrum disorders	255
Sarancha I., Sinchuk N.	Features of development of the dangerous sphere of children with defense of operating mechanical apparatus	264
Serputko H.	Cooperation of general secondary education institutions with families of children living with visual impairment and studying in integrated and inclusive educational environment	273
Syvyk G.	Features of the deficit cognitive development of preschool children with autism	286
Sydorovych O. I.	Peculiarities of Professional Self-confidence of Future Defectologists on the Level of Individual Preparation to Life Values	295
Silchenko V., Kordonets V., Vakhitova A.	Stuttering with Pre-School Age Children, Ways of Correction and Overcoming It	307
Simko A.V.	On the issue of the peculiarities of psychomotor actions of junior preschool age children with serious violations of psychophysical development	317
Snisarenko O.I.	The strategy of education differentiation for inclusive students (suffering from developmental delay) in educational institution	327
Stakhova L.	Development of speech therapist professional capacity at preschool institutions as an essential condition for the effective arrangement the remedial and developing process	341
Tkach O.M.	Use of massage to overcome dysarthria	351
Tovstogan V. S.	Assessment of the professional and labor competence of students with a violation of mental development at the stage of the formative experiment	360

Fert O.G.	Basic Regulations of the Differential Approach to Children with Mental Disorders in the Inclusive Educational Process	370
Fitsyk I.O.	Theoretical Aspects of Correctional-Pedagogic Work In the Development of Visual Perception of Preschool Age Children with Visual Disorders	379
Shevchenko V.N.	The reform of higher education in Poland in the post-communist period	390
Shulzhenko O. Ye.	The study of emotional prosperity in the context of the creation of the emotional firmness of a specialist for corrective work with autistic children	401

**COLLECTION  
OF SCIENTIFIC PAPERS**

**KAMYANETS-PODILSKY NATIONAL  
IVAN OHYENKO UNIVERSITY  
and  
NATIONAL PEDAGOGICAL  
DRAGOMANOV UNIVERSITY**

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

**Issue 10**

**Editor-in-charge  
Science editor  
Computer-aided makeup**

**V.M. Synyov  
O.V. Havrylov  
V.S. Romanyshyn**

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 18.12.2017 p. Format 8 60x84/16  
Offset paper. Typeface Times New Roman. Offset printing  
Con. pr. side 25,1. Acc. edit. side 27,2 Circulation 300. Ord. 200

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 10**

**Головний редактор  
Науковий редактор  
Комп'ютерна верстка**

**В.М. Синьов  
О.В. Гаврилов  
В.С. Романишин**

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 18.12.2017 р. Формат 8 60x84/16  
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Друк офсетний  
Ум. друк. арк. 25,1. Обл. вид. арк. 27,2 Тираж 300. Зам. 200

Підготовлено до друку та надруковано  
у видавництві ПП «Медобори-2006»  
32343, Хмельницька обл., Кам'янець-Подільський р-н,  
с. Довжок, пров. Радянський, 6а. Тел./факс: (03849) 2-20-79  
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК №3025 від 09.11.2007 р.