ISSN 2413-2578
ICV 2016: 53.06
DOI 10.32626 / 2413-2578.2018-12.5-19

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 12

Кам'янець-Подільський
„Медобори-2006"
2018

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 Гжегожевскої, Варшава, Республіка Польща.
В.М. Лабунець доктор педагогічних наук, професор, декан педагогічного факультету Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Редакційна колегія

В. Бондар, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член Національної АПН України; **О. Вержиховська**, кандидат педагогічних наук, доцент; **О. Гаврилов,** кандидат психологічних наук, доцент (голова редакційної колегії); **С. Миронова**, доктор педагогічних наук, професор; **Л. Руденко**, доктор психологічних наук, професор; **В. Синьов,** доктор педагогічних наук, професор, дійсний член Національної АПН України (науковий редактор); **Є. Синьова**, доктор психологічних наук, професор, **В. Співак,** кандидат психологічних наук, доцент; **С. Федоренко**, доктор педагогічних наук, професор; **Л. Фомічова**, доктор психологічних наук, професор; **О. Хохліна,** доктор психологічних наук, професор; **А. Шевцов,** доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України; **М. Шеремет,** доктор педагогічних наук, професор; **Д. Шульженко**, доктор психологічних наук, професор.

Рецензійна колегія

М. Букун, доктор наук, професор (Молдова); **Н. Гаврилова**, доктор філософії, доцент (Україна); **О. Глоба**, доктор наук, професор (Україна); **Д. Дікінсон**, доктор наук, професор (США); **І. Кобель,** доктор наук, доцент (Україна); **Е-М. Кулеша,** доктор наук, професор (Республіка Польща); **Я. Лащік**, доктор наук, професор (Республіка Польща); **Т. Лісовська,** доктор наук, професор (Республіка Беларусь); **А. Раку**, доктор наук, професор (Молдова); **М. Танаш,** доктор наук, професор (Республіка Польща); **С. Яковлева,** доктор наук, професор (Україна).

Друкується за ухвалою Вченої ради
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
(протокол № 11 від 26 листопада 2018 року)

А-43 Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць: вип. 12 / за ред. О.В. Гаврилова, В.М. Синьова– Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2018. – 358 с.

ISSN 2413-2578
ICV 2016: 53.06
DOI 10.32626 / 2413-2578.2018-12.5-19

У збірнику висвітлюються питання спеціальної освіти, представлено широкий спектр наукових пошуків та практичних доробок вітчизняних та закордонних дослідників. Показані особливості організації та проведення навчально-виховної, корекційної-розвивальної та реабілітаційної роботи з різними віковими групами дітей з особливими освітніми потребами як в умовах закладів дошкільної, шкільної та позашкільної освіти, так і в процесі інклюзивного навчання та сімейного виховання. Збірник включено до переліку видань МОН України, у якому можуть друкуватись статті з корекційної педагогіки (13.00.03) та спеціальної психології (19.00.08).

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

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

ISSN 2413-2578
ICV 2014: 29.63
DOI 10.32626 / 2413-2578.2018-12.5-19

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
© Автори статей, 2018

ISSN 2413-2578
ICV 2016: 53.06
DOI 10.32626 / 2413-2578.2018-12.5-19

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 12

Kamyanets-Podilsky
"Medobory-2006"
2018

UDC 376 (082)
LBC 74.30
А-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 Departament, Warshawa, 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. Bondar, Doctor of pedagogy, professor, existing member of National APS of Ukraine; **O. Vershykhovska**, Ph. Doctor of pedagogy, professor; **O. Gavrylov,** Ph. Doctor of psychology, professor (Head of Editorial board); **S. Myronova**, Doctor of pedagogy, professor; **L. Rudenko**, Doctor of psychology, professor; **V. Synyov,** Doctor of pedagogy, professor, existing member of National APS of Ukraine (science editor); **Y. Synyova**, Doctor of psychology, professor; **V. Spivak,** Ph. Doctor of psychology, professor; **S. Fedorenko**, Doctor of pedagogy, professor; **L. Fomichova**, Doctor of psychology, professor; **O. Khohlina,** Doctor of psychology, professor; **A. Shevtsov,** Doctor of pedagogy, professor, existing member of National APS of Ukraine; **M. Sheremet,** Doctor of pedagogy, professor; **D. Shulzhenko**, Doctor of psychology, professor.

Review board

M. Bukun, PhD in Education, professor (Moldova); **N. Havrylova**, Ph.D of Psychology, professor (Ukraine); **O. Globa,** PhD in Education, professor (Ukraine); **J. Dickinson,** Ph.D. in Anthropology, associate professor (США); **I. Kobel**, Ph.D of Psychology, professor (Ukraine); **E-M. Kulesha,** PhD in Education, professor (Poland); **J. Lashchik,** PhD in Education, professor (Poland); **T. Lisovskaya,** PhD in Education, professor (Republic of Belarus); **A. Raku,** PhD in Education, professor (Moldova); **M. Tanash,** PhD in Education, professor (Poland); **S. Yakovlev,** PhD in Education, professor (Ukraine).

In press on the authority of Scientific board
of Kamyanets-Podilsky National Ivan Ohienko University
(protocol № 11 dated 26 november 2018)

А-43 Important issues of correctional education (pedagogical sciences): Collection of scientific papers: Issue 12/ edited by O.V. Gavrylov, V.M. Synyov– Kamyanets-Podilsky: PP Medobory-2006, 2018 – 358 p.

ISSN 2413-2578
ICV 2016: 53.06
DOI 10.32626 / 2413-2578.2018-12.5-19

The collection of scientific works highlights important issues of special education, presenting wide spectrum of scientific researches and practical investigations of native and foreign scientists. It contains specialties of organization and development of educational, correctional and developing, and rehabilitative work with different age groups of persons with special education needs in the conditions of pre-school, school and after-school special institutions, and in the process of inclusive education and family fostering. The collection is included in the list of publications of the Ministry of Education and Science of Ukraine, in which articles on special pedagogy (13.00.03) and special psychology (19.00.08) can be published.

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

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, special psychology and inclusive education.

ISSN 2413-2578
ICV 2016: 53.06
DOI 10.32626 / 2413-2578.2018-12.5-19

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, 2018

УДК376.33
DOI: 10.32626 / 2413-2578.2018-12.5-19

О.Ю. Андреева
oa91886@gmail.com

РЕАЛИЗАЦИЯ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА ПРИ ФОРМИРОВАНИИ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Сведения об авторе: Андреева Ольга Юрьевна, преподаватель кафедры коррекционно–развивающих технологий Института инклюзивного образования Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка, Минск, Беларусь. Email: oa91886@gmail.com

Contact: Andreeva Olga, Lecturer at the Department of Correction and Development Technologies, Institute of Inclusive Education, Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk, Belarus. Email: oa91886@gmail.com

Андрєєва О.Ю. Реалізація диференційованого підходу при формуванні зв'язного монологічного мовлення дітей з порушенням слуху старшого дошкільного віку. У статті представлені результати теоретичного та емпіричного вивчення питань формування зв'язного монологічного мовлення дітей з порушенням слуху старшого дошкільного віку. Розглянуто можливість реалізації диференційованого підходу при навчанні і вихованні дітей з порушенням слуху дошкільного віку шляхом модифікації і адаптації матеріалів, які використовуються в корекційній роботі. Описано методичний комплекс з формування зв'язного монологічного мовлення дітей з порушенням слуху дошкільного віку, розроблений на підставі експериментальних даних.

Ключові слова: діти з порушенням слуху, зв'язне монологічне мовлення, диференційований підхід, адаптація матеріалу, модифікація матеріалу.

Андреева О.Ю. Реализация дифференцированного подхода при формировании связной монологической речи детей с нарушением слуха старшего дошкольного возраста. Русский язык. В статье представлены результаты теоретического и эмпирического изучения вопросов формирования связной монологической речи детей с нарушением слуха старшего дошкольного возраста. Рассмотрена

© Андреева О.Ю.

возможность реализации дифференцированного подхода при обучении и воспитании детей с нарушением слуха дошкольного возраста по средствам модификации и адаптации материалов, используемых в коррекционно–развивающей работе. Описан методический комплекс по формированию связной монологической речи детей с нарушением слуха дошкольного возраста, разработанный на основании экспериментальных данных.

Ключевые слова: дети с нарушением слуха, связная монологическая речь, дифференцированный подход, адаптация материала, модификация материала.

Andreeva O. The implementation of a differentiated approach in the formation of a coherent monologue speech of children with hearing impairment of older preschool age. The article presents the results of a theoretical and empirical study of the formation of a coherent monologue speech of children with hearing impairment of the older preschool age. An experimental study of the speech of children with hearing impairment is described. The study is aimed at identifying the level of formation of a coherent monological speech of children with hearing impairment in older preschool age. The analysis of the obtained data allowed us to identify three levels of formation of a coherent monologue speech of children with impaired hearing of older preschool age and to develop a methodological complex. The purpose of the complex is the formation of a coherent monologue speech of children with hearing impairment of older preschool age audio–visual means. The tasks of correction work were formulated, the methods and techniques of forming a coherent monologue speech were selected. All hearing and speech material was selected and adapted according to the speech capabilities of children with hearing impairment. The main methods of adaptation of the material were used quantitative and qualitative methods of adaptation.

Qualitative adaptation: simplification of the lexical dictionary, grammatical structures, simplification of the sentence structure – the use of simple sentences instead of compound and complex.

Quantitative adaptation is implemented by reducing the secondary phrases, sentences.

Key words: children with hearing impairment, coherent monologue speech, differentiated approach, material adaptation, material modification.

Постановка проблемы. На современном этапе развития специального образования Республики Беларусь широкое распространение получают инклюзивные процессы, что обусловливает необходимость реализации дифференцированного подхода при обучении детей с особенностями психофизического развития.

Широкие возможности в области слухопротезирования, современные технические средства, наличие ранней коррекционной помощи не только увеличивают потенциальные возможности детей с

нарушением слуха, но и обусловливают разный уровень слухоречевых возможностей. Это стимулирует необходимость поиска эффективных методов коррекционной работы.

Одной из главенствующих целей коррекционно–развивающей работы с детьми с нарушением слуха дошкольного возраста является развитие связной речи. Достаточный уровень развития связной монологической речи, сформированный на уровне дошкольного образования, лежит в основе формирования текстовой компетентности, выступающей одним из главных факторов успешного обучения ребенка с нарушением слуха в школе.

Анализ современной специальной педагогической литературы показал, что существующие методики коррекционно–развивающей работы, направленной на формирование связной монологической речи детей с нарушением слуха недостаточно эффективны, что обусловило необходимость поиска более эффективных коррекционных средств.

Анализ основных научных исследований. Вопросами развития связной речи дошкольников с нарушением слуха в общем, и связной монологической речи в частном, занимались Л.А. Головчиц, Б.Д. Корсунская, Л.П. Носкова, Т.И. Обухова, Т.В. Пелымская, С.Н. Феклистова, Н.Д. Шматко. Авторами сформулированы общие методические рекомендации по организации коррекционно–развивающей работы с детьми с нарушением слуха.

Изложение основного материала. Развитая устная речь является наиболее полноценным средством для успешной социализации ребенка и его развития. Устная речь, как наиболее ранняя форма речи, является базисом, на основе которого формируется в последующем письменная речь, требующая более высокого уровня развития психических процессов. Условия, в которых протекает процесс развития, на прямую влияют на качественную характеристику устной речи.

Для правильного понимания особенностей развития связной монологической речи детей со слуховой депривацией необходимо рассмотреть общие и специфические закономерности овладения речью данной категории детей. Без этого не представляется возможной грамотная организация обучения по формированию речевых средств.

В структуре нарушения при слуховой депривации отмечается наличие как первичных, так и вторичных нарушений, которые могут быть выражены в глубоком недоразвитии или отсутствии речи. Развитие связной речи находится в прямой зависимости от различных факторов. Время возникновения нарушения слуха регламентирует усвоение речи ребенком: чем позже ребенок оказался в условиях слуховой депривации, тем выше шанс того, что компоненты речевой системы получили достаточное развитие для овладения связной речью.

Степень снижения слуха так же находится в прямой зависимости с возможностями речевого развития [3]. Низкие слуховые возможности ребенка являются негативными условиями формирования речи ребенка.

Недоразвитие речи детей с нарушением слуха объясняется тем, что слух осуществляет важнейшую функцию в период формирования второй сигнальной системы и даже частичное его выпадение задерживает развитие всех компонентов речи.

Первые годы жизни являются сензитивными к восприятию внешних раздражителей окружающей среды. В частности наличие слуховых стимулов способствует развитию слуховой функции, следственно возникновению у ребенка необходимости имитации речи и речевой активности. При слуховом восприятии у ребенка формируются афферентные (ответные) акустические связи, которые в последствие способствуют осознанию смыслового содержания речи. Если акустические раздражители в данный период времени оказываются не доступными ребенку, то развитие языковой способности протекает нарушено и не в полной мере.

У детей раннего возраста с нарушением слуха и нормальным интеллектуальным развитием появляются различные голосовые реакции (гуление, лепет, кряхтение, мычание, чмоканье), однако они имеют качественное своеобразие.

Гуление появляется в более поздние сроки, чем у детей с нормальным слуховым развитием, и непосредственно связано с выражением ребенком собственного эмоционального состояния. Вибрационные и кинетические ощущения в артикуляционном и голосовом аппаратах способствуют проявлению голосо–артикуляционных реакций [4].

С 3–4 месяцев ребенок с нарушением слуха начинает гулить меньше, чем слышащий, происходит увеличение периода, когда ребенок, находясь в состоянии бодрствования не издает вокализаций.

Как отмечает Исенина Е.И., немаловажным фактором речевого развития детей со слуховой депривацией является развитие протоязыка, на основании которого впоследствии дети лучше усваивают словесную и жестовую речь. У детей в возрасте 14–16 месяцев могут быть сформированы указательный жест, жест просьбы, жест «нельзя», жест прощания. На возрастном этапе 18– 20 месяцев дети могут овладеть «да», «согласен», «сядь», «ляг рядом», «иди сюда», «хочу спать», «спасибо», «можно», «все», «бо–бо», «хочу на горшок», «рисует», «умывается». В более поздний период характеризуется появлением жестов, обозначающие качества предметов: «горячий», «холодный», «большой», «маленький» и др. После двух лет у вашего малыша возникают сложные высказывания, состоящие из 4–6 и 8–12 протознаков (жестов, взглядов, мимики) [7].

У некоторых детей со слуховой депривацией отмечается лепет, которым дети пытаются выразить свои потребности и желания. Использование звуковых комплексов получает дополнительные стимулы в ходе общения, и в некоторых случаях ребенок начинает применять звукосочетания для обозначения предметов или действий, хотя они мало похожи на слова родного языка и их понимает только ограниченный круг близких людей. Звуковые комплексы, издаваемые неслышащими детьми, могут служить не только средствами отражения эмоционального состояния и способом привлечения внимания, но средствами обозначения предметов и явлений внешнего мира, однако понятными будут только близким людям.

Некоторые дети внимательно смотрят на лицо и губы, пытаются подражать артикуляции и речевым движениям взрослых, особенно при попытках их обучения. Однако без обучения речи количество голосовых реакций с возрастом сокращается, они становятся более однообразными, иногда исчезают совсем [6].

В своих трудах Ф.Ф. Рау описывает исследования которые свидетельствуют, что кинестетические и вибрационные ощущения от действия собственного голосового и артикуляторного аппаратов могут вызывать у глухого младенца, как и у слышащего, положительные эмоции, что способствует стимуляции голосо–артикуляционных реакций. Невозможность слухового восприятия звучащей речи окружающих и собственного звукопроизношения приводит к недостаточному развитию лепета глухого ребенка в сравнении с нормально слышащими детьми. Однако не получая должного подкрепления, выраженного в удовлетворении потребностей ребенка лепет постепенно угасает [11].

Начало оказания коррекционной помощи, а именно специальное обучение ребёнка словесной речи с использованием и развитием остаточного слуха, чтения с лица устной речи окружающих увеличивает вероятность отсутствия значительного отклонения психического развития от нормы [10].

Таким образом, различия в речевом плане между неслышащими и слышащими детьми проявляются уже на первом году жизни и увеличиваются в раннем детстве: слышащий ребенок к трем годам овладевает фонетикой родного языка, происходит расширение словарного запаса, развитие грамматического строя языка. Значительную роль играет мотивационный компонент речи и коммуникативная функция речи.

У неслышащих детей отмечается использование в общении естественных жестов, произнесение нескольких лепетных слов, отнесенных к широкому кругу предметов и явлений. В определенный период развития используемые ребенком с нарушением слуха неречевые способы общения становятся неэффективными, а переход к словесной

речи оказыввется невозможным. Формирование фразовой речи требует специально организованного обучения и создания речевой среды.

В отличие от детей с нормальным слуховым развитием, которые осваивают устную речь непосредственно при помощи слухового анализатора, дети со слуховой депривацией усваивают речь по средствам зрительного восприятия, подкрепленного речевыми кинетическими ощущениями.

Так, по мнению Ф.Ф. Рау при неблагоприятных условиях, когда не приняты необходимые педагогические меры, отсутствие речи может наблюдаться у детей с врожденной глухотой или приобретенной в доречевой период [11].

Потеря слуха в среднем дошкольном и старшем дошкольном возрасте может приводить, как к полному отсутствию речи, таки и к значительным ее нарушениям. У детей потерявших слух в 4–5 летнем возрасте к школьному возрасту в активном словаре остается несколько едва понятных слов.

При потере слуха в 5–6ти летнем возрасте речь остается, но имеет ряд особенностей. Голос приобретает неестественный характер, нарушается интонационное оформление, нарушено употребление словесного ударения, темп речи становится быстрым. Оказывается обедненным словарный запас слов, выражающий абстрактные понятия. Связная речь представлена простыми предложениями.

При неблагоприятных условиях, когда не приняты необходимые педагогические меры речь может оказаться нарушенной и при потере слуха в более поздние возрастные периоды.

Как отмечает Л.А. Головчиц, речевое развитие у детей с нарушением слуха имеет качественные и количественные различия. У слабослышащих детей в отличие от неслышащих детей увеличивается количество произносимых слов даже без специального обучения. У некоторых детей появляются короткие аграмматичные фразы [6].

Слуховая депривация оказывает влияние и на усвоение детьми лексики. Так словарный запас оказывается количественно ограниченным, а в качественном плане отмечаются искажения.

Р.М. Боскис выделила наиболее характерные искажения слов у детей со слуховой депривацией [3]:

– смешение звуков (аффрикат, шипящих и свистящих, звонких и глухих, твердых и мягких),

– пропуски звуков в словах со стечением согласных,

– пропуски и искажения начальной и конечной части слова,

– искажение слова с сохранением ударной части,

– замещение всех согласных звуков с сохранением согласной в ударной части слова.

Бедность лексического запаса и неточное понимание значения слов обуславливает наличие в замен слов одной семантической группы, например: «стакан» вместо «наливает», «лечить» вместо «врач». Следует отметить, что большую часть словарного запаса детей с нарушением слуха составляют существительные и глаголы. Дети практически не используют прилагательные, наречия и предлоги.

Данная речевая особенность находит отражение при построении предложений. Так, не сумев подобрать необходимый предикат, дети пропускают его. Приведем пример: «Папа рубит топором» – «Папа топор».

Помимо особенностей лексического строя речи дети с нарушением слуха имеют качественное своеобразие в овладении грамматическим строем речи. Так, в силу того, что начальная и конечная часть слова не всегда находится под ударением, у детей с нарушением слуха вызывает затруднение овладение родовыми и падежными окончаниями, временами и видам глаголов.

Не смотря на недостаточность слухового восприятия и своеобразие формирования речи, дети с нарушением слуха способны овладеть устной речью. Важность формирования устой речи детей с нарушением слуха отмечает В.И. Бельтюков, апеллируя к тому, что владение устной речью расширяет социальные границы ребенка, являясь орудием мышления [2].

В. И. Бельтюков установил зависимость произношения детей с нарушением слуха от уровня его сохранности, от степени трудности произношения фонем и акустических характеристик. Так же автор выделил следующие закономерности:

1) Высокое развитие слухового восприятия способствует меньшему количеству нарушений произношения.

2) Нарушение слуха оказывает меньшее влияние на произношение гласных, чем согласных звуков. Это обусловлено тем, что гласные имеют частотный диапазон, который лучше воспринимается на слух.

Анализ литературы по вопросу формирования связной речи детей дошкольного возраста с нарушением слуха показал, что в настоящее время представлены методические рекомендации. Данные рекомендации носят общий характер и не учитывают, как было сказано раньше, разные уровни сформированности связной речи детей. Таким образом данная проблема обуславливает необходимость поиска решения данного вопроса и актуальность нашего исследования.

Различный уровень слухоречевого развития. Это вызывает необходимость реализации дифференцированного подхода в коррекционной работе. Наиболее эффективным решением данной задачи представляется адаптация и модификация слухоречевого материала.

В педагогике под адаптацией принято понимать процесс установления оптимального соответствия личности и окружающей среды, по средствам изменения поведения, состояния или отношения в зависимости от изменяющихся условий жизнедеятельности [1, с. 462]. Как отмечает Е.А. Лемех адаптация изменяет характер подачи материала, не изменяя при этом содержание или концептуальную сложность учебной задачи [8, с. 20].

Модификация – это видоизменение, преобразование чего–либо, характеризующееся появлением новых свойств [13, с. 318]. При использовании модификации изменяется подача материала за счет изменения содержания или за счет изменения учебной задачи.

Методика формирования связной речи детей с нарушением слуха имеет принципиальные отличия и напрямую связана со специфическими особенностями формирования речи данной категории детей, которые накладывает дефицит слухового восприятия: особенности восприятия и понимания речи, в том числе и искаженное восприятие и понимание, бедность лексического запаса слов, нарушение грамматического строя речи, трудности в овладении связной речью [9].

Цель исследования: научно обосновать и разработать методические рекомендации по использованию аудиовизуальных средств в процессе развития связной монологической речи детей с нарушением слуха.

Таким образом, одной из основных задач нашего исследования является задача: разработать задачи, содержание, этапы и методические приемы коррекционно–развивающей работы по развитию связной монологической речи дошкольников с нарушением слуха.

Для решения поставленной цели было организовано экспериментальное исследование, направленное на изучение особенностей связной монологической речи детей с нарушением слуха дошкольного возраста. В эксперименте приняло участие 30 воспитанников с нарушением слуха 6–7 лет.

В качестве диагностического инструментария нами был использован диагностический материал, разработанный Глуховым В.П. и адаптированный для детей с нарушением слуха [5].

В основу критериев оценки были положены методические рекомендации Воробьевой В.К., Речицкой Е.Г., Е.В. Пархалиной [12].

Критерием оценки словарного запаса служил объем номинативного, предикативного и качественного словаря. Умение составлять предложения оценивалось с позиции видов построенных предложений (по количеству грамматических основ: простые, сложные; по характеру грамматических основ: односоставные, двусоставные; по наличию второстепенных членов: распространенные, нераспространенные),

так же оценивалось грамматическое оформление предложений и точность отбора лексических средств.

Для оценки умения составлять рассказ по сюжетной картине, по серии сюжетных картин и умения составлять описательный рассказ по плану использовались такие показатели как самостоятельность, цельность, связность.

В ходе проведения исследования нами было выявлено, что высокий уровень имеют 13% испытуемых, средний уровень – 34%, низкий – 53%.

Для высокого уровня характерен достаточный словарный запас различных речевых единиц (существительные, прилагательные, глаголы, наречия, местоимения, союзы); цельность рассказов, без пропуска значимых частей; наличие тематических и рематических элементов внутри предложений и в смежных предложениях, наличие синтаксической или морфологической связи между структурными единицами текста, использование межфразовых средств связи. Изложение последовательное и логичное без лексических неточностей и грамматических ошибок. Все рассказы составлены самостоятельно без оказания помощи со стороны экспериментатора.

Средний уровень характеризуется недостаточным словарным запасом с преобладанием существительных и глаголов; недостаточной целостностью рассказов в виде пропусков смысловых частей, семантических неточностей; не все предложения связаны одной темой, отмечается отсутствие синтаксических или морфологических средств связи предложений. Так же отмечаются грамматические и семантические неточности при изложении. В ходе эксперимента требовалась организующая и направляющая помощь, а так же серия уточняющих вопросов.

Низкий уровень характеризуется бедным словарным запасом, который представлен в основном существительными. В составленных рассказах отсутствует цельность. Рассказы представлены перечислениями предметов, отдельными высказываниями не связанными между собой. Изложение не последовательное с лексическими и грамматическими ошибками. В ходе эксперимента требовалось оказание обучающей помощи, однако некоторые испытуемые не справлялись с заданием и после оказанной помощи.

Полученные данные позволяют сделать выводы о необходимости поиска более эффективных средств формирования связной речи.

На основании полученных экспериментальных данных нами был разработан методический комплекс, целью которого является развитие связной монологической речи детей с нарушением слуха старшего дошкольного возраста. Основным принципом построения методического комплекса является дифференцированный подход,

который реализуется в разноуровневых заданиях на трех этапах коррекционной работы.

В ходе разработки комплекса на основании полученных данных и в соответствии с программой обучения и воспитания детей дошкольного возраста с нарушением слуха нами был отобран словарный минимум, который обязателен к усвоению всеми воспитанниками. Так же предусматривается более расширенный словарь, который смогут усвоить воспитанники со среднем и высоким уровнем развития связной речи.

Работа с комплексом начинается с проведения словарной работы, в ходе которой расширяется и уточняется словарный запас по лексической теме. Материал предъявляется на слухо–зрительной, устно–дактильной и слуховой основе в зависимости от слуховых и речевых возможностей детей.

На подготовительном этапе используется комплекс предваряющих упражнений, которые включают следующие виды работ: называние картинок или предметов; грамматические упражнения с опорой на предметные картинки, натуральные предметы; описание признаков изображенного предмета, натурального предмета; преобразование словосочетаний; счет предметов; называние действий предметов, действий с предметами. Такая работа способствует подготовке ребенка к восприятию и последующему воспроизведению речевого материала.

Предваряющие упражнения, направленные на развитие грамматического строя речи так же дифференцированны по уровню сложности. Приведем пример: для детей дошкольного возраста с нарушением слуха с низким уровнем сформированности связной монологической речи предлагаются задания направленные на:

– образование множественного числа существительных,

– образование существительных с уменьшительно–ласкательными суффиксами;

– согласование существительных и прилагательных в числе и роде;

– употребление существительных в косвенных падежах.

Для детей со среднем уровнем сформированности связной монологической речи предлагаются дополнительные задания направленные на:

– образование относительных прилагательных;

– образование глаголов приставочным или суффиксальным способом;

– согласование существительных и числительных;

– согласование существительных и прилагательных в числе, роде, падеже.

На высоком уровне, помимо вышеизложенных заданий, детей упражняют в:

– образовании прилагательных состоящих из 2–х корней;

– образовании глаголов приставочно–суффиксальным способом;

– образовании существительных от глаголов;

– образовании наречий от прилагательных;

– согласовании существительных, прилагательны и числительных в роде, числе и падеже.

Комплекс предваряющих упражнений включает следующие виды работ: называние картинок или предметов; грамматические упражнения с опорой на предметные картинки, натуральные предметы; описание признаков изображенного предмета, натурального предмета; преобразование словосочетаний; счет предметов; называние действий предметов, действий с предметами. Такая работа способствует подготовке ребенка к восприятию и последующему воспроизведению речевого материала.

На основном этапе проводится непосредственная работа по развитию связной монологической речи. На данном этапе проводятся следующие упражнения:

– составление описательного рассказа по сюжетной картине:

а) с опорой на наглядный план,

б) с опорой на вопросы.

– составление описательного рассказа

а) с опорой на наглядный план,

б) с опорой на вопросы.

Работа с текстом начинается с речевого образца рассказа педагога, последующего уточнения смысла с последующим повторением с опорой на план, вопросы, картинный материал. После усвоения детьми речевого материала предлагается самостоятельно воспроизвести его без опоры.

Слухоречевой материал адаптирован согласно речевым возможностям детей с нарушением слуха. В качестве основных способов адаптации материала были использованы количественные и качественные способы адаптации.

Качественная адаптация: упрощение лексического словаря, грамматических конструкций, упрощение структуры предложения – использование простых предложений вместо сложносочиненных и сложноподчиненных.

Количественная адаптация реализована за счет сокращения второстепенных словосочетаний, предложений.

Приведем пример адаптированных текстов по лексической теме «Овощи» для составления рассказа по сюжетной картине.

Низкий уровень: Осень. В огороде овощи. Мама собирает помидоры. Папа копает картофель. Дедушка несет свёклу и морковь. Бабушка собирает лук. Девочка рвет укроп. Мальчик несет тыкву.

Средний уровень: Наступила осень. В огороде созрел урожай. Семья собирает в огороде урожай. Мама срывает красные помидоры.

Папа копает картофель лопатой. Дедушка несет большие ведра с морковью и свёклой. Бабушка рвет лук на грядке. Девочка рвет укроп. Мальчик несет желтую тыкву.

Высокий уровень: Наступила ранняя осень. В огороде созрел урожай овощей. Дружная семья вышла в огород собирать урожай. Мама, папа, бабушка, дедушка, мальчик и девочка – все за работой. Мама рвет с куста большие красные помидоры. Папа копает картофель железной лопатой. Дедушка несет тяжелые ведра с морковью и свёклой. На грядке бабушка вырывает круглый желтый лук. Рядом с бабушкой внучка. Она рвет зеленый ароматный укроп. Недалеко внук несёт тяжелую желтую тыкву.

Согласно дифференцированному подходу модификация материала представляет собой упрощение задачи для воспитанников с нарушением слуха, у которых связная монологическая речь оказывается на низком уровне сформированности, который не позволяет составлять связные цельные высказывания. Так, например, на начальных этапах формирования связной монологической речи в качестве задания ребенок может составлять предложения по картинке.

Монологическая и диалогическая речь формируется в тесной взаимосвязи благодаря чему, осуществляется перенос усвоенных речевых конструкций. Однако у детей с нарушением слуха данного самостоятельного переноса не происходит, что обуславливает необходимость целенаправленной работы. Работа с аудиовизуальным комплексом начинается с последовательной демонстрации иллюстраций, сопровождаемая соответствующим речевым материалом, который предъявляется в зависимости от возможностей детей на слух или слухо–зрительно. После чего речевой материал воспроизводится совместно, самостоятельно по памяти, по цепочке и т.д. После усвоения речевого материала, проводится разыгрывание сюжета по ролям. Использование аудиовизуального комплекса в коррекционной работе способствует закреплению и активному использованию речевых моделей.

На заключительном этапе, для закрепления навыков связной монологической речи, используется составление описательного рассказа предмета по плану: с опорой на наглядный план; с опорой на вопросы; с опорой на таблички.

В ходе формирующего эксперимента разработанный комплекс был апробирован. Экспериментальную группу составили 4 воспитанника с нарушением слуха старшего дошкольного возраста.

Цель экспериментального исследования – апробировать и изучить эффективность разработанного методического комплекса направленного на формирование связной монологической речи у детей с нарушением слуха старшего дошкольного возраста.

Предварительно была проведена диагностическая работа с целью выявления актуального уровня сформированности связной монологической речи, в результате которой было установлено, что у 3х испытуемых средний уровень сформированности монологической речи, 1н имеет низкий уровень.

Коррекционно-развивающая работа длилась 2 месяца. По истечению нами был проведен контрольный срез, который показал, что уровневого изменения за данный период времени не произошло, т.е. каждый ребенок остался на своем уровне. Качественный анализ полученных данных показал, что значительно расширился словарный запас по пройденным лексическим темам. Дети стали чае употреблять такие части речи как прилагательные, наречия, предлоги. Уменьшилось количество аграмматизмов в речи.

Изменился характер предложений. Так на начало эксперимента испытуемые в основном строили простые нераспространенные или малораспространенные предложения, то по результатам коррекционной работы появились простые предложения, распространенные дополнениями и обстоятельствами.

Рассказы по сюжетной картине стали более последовательными и связными. Так, в начале описания сюжетной картины дети стали активно использовать речевые шаблоны типа «На ринке я вижу…», «Я вижу…», «Здесь нарисована…». В рассказах отмечается не просто перечисление изображенных предметов, а попытка установить отношения между предметами.

Описательный рассказ предмета испытуемые с низким уровнем составляют с опорой на картинный план и вопросы. Для детей с нарушением слуха со средним уровнем достаточно одной опоры: или вопросы или картинный план. Предложения простые распространенные.

Рассказы, составленные по серии сюжетных, картин имеют цепную структуру. В качестве средств связи дети использовали местоимения и наречия, а так же лексические повторы.

Полученные данные позволяют нам сделать выводы об эффективности использования разработанного комплекса для формирования связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха.

Выводы. Использование дифференцированного подхода в коррекционной работе по формированию связной монологической речи детей с нарушением слуха оказывается достаточно эффективным.

Адаптированный и модифицированный материал, выраженный в разноуровневых текстах, упражнениях, соответствующий слухоречевым возможностям, способствует развитию связной монологической речи детей с нарушением слуха.

Библиография

1. **Безрукова**, В.С. Основы духовной культуры. Энциклопедия словарь педагога / В.С. Безрукова. – Екатеринбург: ГУО ВПО УГТУ–УПИ, 2000. – 937с. **2. Бельтюков**, В.И. Чтение с губ. М. «Педагогика», 1970. – 184с. **3. Боскис,** Р.М. Глухие и слабослышащие дети / Р.М. Боскис ; Ин–т коррекц. педагогики Рос. акад. образования. – М. : Советский спорт, 2004. – 303 с**. 4 Венгер**, А. А., Выгодская Г. Л., Леонгард Э. И. Отбор детей в специальные дошкольные учреждения. – М.: Просвещение, 1972. – 143с. **5. Глухов,** В.П. Методика формирования навыков связных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи: учебно–методическое пособие для студентов пед. и гуманит. вузов и практикующих логопедов / В.П. Глухов. – Изд. 2–е, испр. и доп. – М.: В. Секачев, 2014. – 232с. **6. Головчиц, Л.А.** Дошкольная сурдопедагогика: Воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха: Учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр В ЛАДОС, 2001. – 304 с. **7. Исенина, Е.И.** Родителям о психическом развитии и поведении глухих детей первых лет жизни. – М.: ОАО ИГ «Прогресс», 1999. – 80 с. **8. Лемех, Е.А.** Специфика способов дифференциации учебного процесса для детей с тяжелыми множественными нарушениями / Е.А. Лемех // Спецыяльная адукацыя. – 2015. – №3. – С.19 – 25. **9. Обухова, Т.И.** Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с нарушением слуха : учеб.–метод. Пособие для педагогов учреждений дошк. Образования / Т. И. Обухова. – Минск :Адукацыя і выхаванне, 2011. – 184с. **10. Рау, Ф. Ф** Устная речь глухих. М., «Педагогика», 1973. – 304 с. **11. Речицкая, Е.Г.,** Пархалина, Е.В. Готовность слабослышащих дошкольников к обучению в школе / Е.Г. Речицкая, Е.В. Пархалина. – М.: Изд. Центр ВЛАДОС, 2000. – 192 с. **12. Словарь** иностранных слов. – 12–е изд., стереотип. – М.: Рус.яз., 1985. – 608с.

References

1. **Bezrukova,** V.S. Fundamentals of spiritual culture. Encyclopedia teacher dictionary / VS. Bezrukov. – Ekaterinburg: GUO VPO USTU–UPI, 2000. – 937s. [in Russia]. **2. Beltyukov,** V.I. Reading from the lips. M. "Pedagogy", 1970. – 184p. [in Russia]. **3. Boskis, R.M**. Deaf and hearing impaired children / R.M. Boskis; Institute of Correctional Pedagogy of the Russian Academy of Education. – M.: Soviet Sport, 2004. – 303 p. [in Russia]. **4. Wenger, A. A.,** Vygodskaya G. L., Leonard E. I. Selection of children in special preschool institutions. – M .: Enlightenment, 1972. – 143p. [in Russia]. **5. Glukhov, V.P.** The method of forming the skills of connected statements in preschoolers with general speech underdevelopment: a teaching aid for students of pedagogical and humanitarian universities and practicing speech therapists / V.P. Deaf. – Edition 2, revised and supplemented. – M .: V. Sekachev, 2014. – 232p. [in Russia]. 6**. Golovchits, LA** Preschool education: The education and training of preschool children with hearing impairment: A manual for students of higher educational institutions. – M .:

Humanitarian Publishing Center In LADOS, 2001. – 304 p. [in Russia]. **7. Isenina, E.I.** Parents about the mental development and behavior of deaf children in the first years of life. – M .: OAO IG Progress, 1999. – 80 p. [in Russia]. **8. Lemekh, E.A. Specificity** of ways to differentiate the educational process for children with severe multiple disorders / Ye.A. Plowshare // Special Education. – 2015. – №3. – P.19 – 25.[in Belarus]. **9. Obukhova, T.I.** Education and training of children of preschool age with hearing impairment: a teaching aid for teachers of institutions of preschool education / T. I. Obukhova. – Minsk: Education and upbringing, 2011. – 184p. [in Belarus] **10. Pay, F. F.** Oral speech of the deaf. M., "Pedagogy", 1973. – 304p. [in Russia]. **11. Rechitskaya, E.G.,** Parkhalina, E.V. Readiness of hearing impaired preschoolers for schooling / E.G. Rechitskaya, E.V. Parkhalina. – M .: VLADOS Publishing Center, 2000. – 192p. [in Russia]. **12. Dictionary** of foreign words. – 12th ed., Stereotype. – M .: Russian, 1985. – 608p. [in Russia].

Received 15.10.2018
Accepted 12.11.2018

УДК: 376-056.36(477+438)
DOI: 10.32626 / 2413-2578.2018-12.19-34

Д. Аксаміт
daksamit@aps.edu.pl
Н.С. Гаврилова
nathalia.gavr@gmail.com

СИСТЕМА НАВЧАННЯ, ВИХОВАННЯ ТА РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ В УКРАЇНІ ТА ПОЛЬЩІ

Відомості про авторів: Діана Аксаміт, доктор гуманітарних наук у сфері педагогіки Академії спеціальної педагогіки імені Марії Гжегожевської, Польща. У сфері наукових інтересів: проблеми реабілітації осіб з глибокою інтелектуальною неповносправністю, ставлення суспільства до осіб з інтелектуальною неповносправністю, daksamit@aps.edu.pl **Гаврилова Наталія,** кандидат психологічних наук, доцент кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна. У колі наукових інтересів: проблема корекції порушень артикуляційної моторики, фонетичного боку мовлення у дітей та особливостей засвоєння і формування знань з

© Аксаміт Д., Гаврилова Н.С.

математики у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення; історія розвитку спеціальної педагогіки. E-mail: nathalia.gavr@gmail.com

Contact: Diana Aksamit, Doctor of Humanities in pedagogy of Maria Grzhegorzhevska Special Pedagogy Academy, Poland. In the circle of scientific interests: problems of rehabilitation of persons with deep intellectual backwardness, society relation to the persons with intellectual backwardness, daksamit@aps.edu.pl **Havrylova Natalia,** PhD of psychology, associate professor of speech therapy and special methods in Kamyanets-Podilsky National Ivan Ohienko University, Kamyanets-Podilsky, Ukraine. Academic interests: correction of children's articulatory movement and phonetic speech disorders, specialties of mastering and forming knowledge of maths of junior schoolchildren with severe speech disorders, history of development of special education. E-mail: nathalia.gavr@gmail.com

Відомості про наявність друкованих статей: **Aksamit, D**. (2015). Wybrane determinanty kształtowania tożsamości psychospołecznej osób z niepełnosprawnością intelektualną. W: Actual problems of the correctional education: Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / editedby V.M. Synjov, O.V. Havrilov- Issue 5. Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015. s.5-16. **Aksamit-Staszkievicz, D.** (2013). Percepcja osób z niepełnosprawnością intelektualną przeznauczycieli i uczniów szkół ogólnodostępnych w Polsce i na Litwie. Szkoła Specjalna, 1, 26-33. **Гарилова Н.С.,** Константинов О.В. Формирование социально-трудовой компетентности учащихся с ограниченными возможностями в условиях центра досуга и труда при специальной общеобразовательной школе для детей с недостатками умственного развития. Materialy IX mezinarodniv edecko-praktika conference «Aktualni vymozenostivedy – 2013.» - Dil 10. Pedagogika. Telovychovaa sport: Praga. Publishing Haus «Education and Science» s.r.o. – С. 66 – 74. **Гаврилова Н.С.,** Константинів О.В. Історичний аналіз та перспективи розвитку професійно-трудової освіти дітей з порушеннями інтелекту в Україні. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка і спеціальна психологія.

Аксаміт Д. Гаврилова Н. Система навчання, виховання та реабілітації дітей з порушеннями розумового розвитку в Україні та Польщі

У статті розглянуто специфіку організації спеціального навчання дітей з порушеннями розумового розвитку. Дослідження носить історичний характер. В результаті проведення науково-теоретичного аналізу визначено та охарактеризовано шлях розвитку системи спеціальної освіти дітей з порушеннями розумового розвитку в Україні та Польщі з початку 19 століття. Виявлено також пріоритетні напрямки

розвитку спеціального навчання в умовах інклюзії. Описано умови за яких інклюзія може бути ефективною.

Метою дослідження було не стільки сформувати порівняльний аналіз особливостей розвитку спеціальної освіти в обох країнах скільки визначити найбільш ефективні напрацювання та напрямки її подальшого удосконалення. А також, оскільки Польща раніше увійшла в процес реформування спеціальної освіти у напрямку інклюзії, цей досвід може бути вагомим для України для більш глобального бачення змісту самої проблеми та спрямування її розвитку у позитивному руслі.

Ключові слова: спеціальна освіта, інклюзивне навчання, порушення розумового розвитку, інтелектуальна неповносправність.

Аксамит Д. Гаврилова Н. Система обучения, воспитания и реабилитации детей с нарушениями умственного развития в Украине и Польше. В статье рассмотрено специфику организации специального обучения детей з нарушениями умственного развития. Исследование носит исторический характер. В результате проведения научно-теоретичского анализа определено и охарактеризовано путь развития системы специального образования детей с нарушениями умственного развития в Украине и Польше начиная с начала 19 столетия. Выявлено также приоритетные направления развития специального образования в условиях инклюзии. Описаны условия при которых инклюзия может быть эффективной.

Целью исследования было не столько формирование сравнительного анализа особенностей развития специального образования в обеих странах, сколько определение эффективных наработок и направлений её усовершенствования. А также, поскольку Польша раньше вошла в процесс реформирования специального образования в направлении инклюзии, этот опыт может быть ценным для Украины для более глобального видения содержания этой проблемы и направления её развития в положительном ключе.

Ключевые слова: специальное образование, инклюзивное обучение, нарушение умственного развития, интеллектуальная неполноценность.

Aksamit D. Havrylova N. System of education and rehabilitation of children with intellectual disorders in Ukraine and Poland. Reformation of system of special education considering the theory of humanism is up-to-date problem in Ukraine and Poland. According to this approach, all the children should be provided with education, even those with the most severe intellectual disorders. Several years ago, in Ukraine, such children had to spend their time in special and boarding schools where they were not educated but only nursed (this rule didn’t work only for the children with light mental disorders).

Today we can organize education of all children with intellectual disorders individually and in special and comprehensive schools. Therefore, we look for the best ways to implement such education.

The investigation wasaimedat the forming of comparative analysis of features of the development of special educationin Ukraine and Poland. However, evenmoreit wasaimedat the definition of the most effective developments of both countries and the directions of their further improvement. As Poland entered the process of special education reformation (talking about the inclusion) earlier, this experience can be useful for the Ukrainian experts to reach global understanding of this problem and to direct its development in a positive way.

In the article, we described the ways to develop the system of special education of children with intellectual disorders in Ukraine and Poland from the beginning of the XIX century to present time. We defined priority directions of special education development considering the inclusion, described the conditions in which the inclusion can be effective. We paid special attention to the effective ways of organization of social, household, and labor education of these children, as it is the main condition of their effective socialization. We also defined place and role of the State in the system of special education organization.

In the conclusion, wede fined that inclusion canbe effective onlyi fit isorganized byorder of state, with its financing and responsibility for the result. It should be directed individually: every child should have individual program where specialties of its disorder and potential abilities of education will be considered. Education and correction should be provided in accordance with the suggested content. It is possible both in the conditions of comprehensive institution and special school or classes, educational center, etc. It is proved that professional arrangement is the only thing that can socialize children with disorders effectively.

Key words: special education, inclusive education, mental disorder, intellectual disability.

Актуальністьою проблемою України на сучасному етапі є реформування системи освіти дітей з особливими освітніми потребами, в цілому, і дітей з порушеннями інтелекту, зокрема. У цьому контексті вивчення досвіду Польщі може дати вагомі підказки щодо ризиків і перспектив при формуванні нової системи спеціального навчання. Це обумовлено тим, щоу цій країні досить тривалий час спеціальна освіта розвивалася подібно до того, як і в Україні.Але успішно здійснився процес її реформування і продовжує удосконалювати система навчання дітей з особливими освітніми потребами.Особливо цікавими є напрацювання, що стосуються галузі спеціальної освіти дітей з помірним, тяжким та глибоким ступенями порушення розумового розвитку.

Проте ми переконані, що, безумовно, і українська спеціальна освіта має суттєві досягнення, які доцільно зберегти та використовувати у процесі роботи з різними категоріями дітей з особливими освітніми

потребами, хоч в ній є і стереотипи, варті для руйнування і переосмислення.

Метою нашого дослідження є визначення динаміки розвитку спеціальної освіти та найбільш ефективних досягнень в обох країнах, що дозволять спрямувати процес її реформування у напрямку інклюзії. Передбачається, що це може бути вагомим для глобальнішого бачення змісту самої проблеми та спрямування її розвитку у позитивному руслі.

Виклад основного матеріалу

Історія розвитку спеціальної освіти в Україні

Проведений О. Гавриловим (2009) історичний аналіз джерел з психіатрії показав, що для українців ще з давніх часів було притаманним гуманне ставлення до дітей з порушеннями розвитку. В древній Русі їх називали блаженними, якими опікувались общини і, пізніше, доглядали при монастирях. Необхідно зазначити, що на території України перша спеціальна школа для дітей з інтелектуальними порушеннями була відкрита у 1836 році в Харкові, тобто ще за три роки до відкриття спеціальних шкіл Є. Сегеном.

Аналіз історії спеціальної педагогіки (В. Бондар, В. Золотоверх, 2007) виявив, що система спеціального навчання дітей з порушеннями інтелекту на території України зародилась на початку XX століття, але почала набувати цілісності в 20-30-х роках. Науковці відмічають, що у цей період вона обмежувалась спеціальними заняттями з психічної ортопедії та сенсомоторної культури. Корекційна робота була спрямована на виконання дітьми спеціальних тренувальних вправ для розвитку органів чуття. Сам процес навчання цієї категорії дітей обмежувався перенесенням змісту, форм і методів роботи з загальноосвітньої школи у спеціальну.

Основи розвитку системи спеціального навчання були закладенів середині 60-70 років XX ст. Значний внесок у формування спеціальних методів діагностики та навчання дітей з інтелектуальною недостатністю внесли І. Соколянський, К. Турчинська, М. Козленко, В.Синьов, І. Єременко, В. Бондар, Л. Вавіна, Г. Мерсіянова, Н. Стадненко та інші. Науковцями було запропоновано збільшення термінів навчання, визначено основний зміст, форми і методи навчання і виховання. Особлива увага при цьому була приділена професійно-трудовій підготовці цієї категорії дітей.

О. Константинів, Н. Гаврилова (2015) вказують, що система спеціальної освіти в Україні формувалася у чотири етапи. Перший етап (до 60-х років 19 ст.) підготовчий, коли спеціальної корекційної спрямованості навчання ще не було, проте уже в дітей зі спеціальними потребами в освіті рекомендовано було навчати окремо. Тривалість навчання була спочатку чотири роки, а ближче до 60-х років наблизилася до шести. Не було диференційованості у навчанні, а саме, в одному класі перебували діти з різним нозологіями (з порушеннями

інтелекту, слуху, зору, тяжкими порушеннями мовлення). Програма за змістом при цьому відповідала програмі загальноосвітньої школи.

На другому етапі (60-70 роки ХХ ст.) була сформована двоступінчаста системи спеціальної освіти. Навчання почали здійснювати диференційовано, за нозологіями. Для дітей з легким ступенем інтелектуальної недостатності були створені допоміжні школи під юрисдикцією Міністерства освіти. Виховання дітей з помірним та тяжким ступенем інтелектуальної недостатності почали здійснювати у дитячих будинках для дітей-інваладів, якими опікувалось Міністерство праці та соціального захисту, а для цілодобового перебування дітей з глибоким ступенем порушення інтелекту були створені психоневрологічні диспансери, якими опікувалися органи Міністерства охорони здоров'я.

Корекційне навчання, за умов такого розпорошення дітей серед різних Міністерств, передбачалося лише в допоміжних школах, де і почало розвиватися швидкими темпами. У цей період загальний термін навчання дітей з легким ступенем порушення інтелекту було визначено 8 років: з них 3 роки – початкової школи, 5 років – середньої. Для допоміжної школи були адаптовані програми загальноосвітньої школи. Для цього програму початкової школи розтягнули у часі і адаптували відповідно до рівня потенційних можливостей дітей з легким ступенем інтелектуальної недостатності. Було визначено також і корекційний вплив спеціального навчання, необхідність корекції у цієї категорії дітей порушень мовлення за умови участі у цьому процесі логопеда.

Третій етап розвитку спеціальної освіти (70-80 р.) характеризувався створенням триступінчатої системи спеціальної освіти, характерними особливостями якої були: 9-ти річний термін навчання (3 роки початкова школа, 5 років середня і 1 рік був відведеним для підсилення професійно-трудової підготовки); для підсилення корекційної спрямованості навчання було введено предмет "Соціально-побутове орієнтування". Також завдяки роботі таких науковців як Л. Вавіна, Г. Мерсіянова, К. Турчинська та інших у цей період було удосконалено зміст, програми та методи корекційного навчання дітей з порушеннями інтелекту.

Четвертий етап розвитку спеціальної освіти (1990-2006 рр.) характеризувався реформуванням спеціальної освіти, що було зумовлене необхідністю підвищення якості навчання дітей з інтелектуальними порушеннями. Спеціальне навчання стало чотириступінчатим. При загальному терміні навчання 10 років початкову освіту учні з інтелектуальними порушеннями отримували впродовж 4-х років, також 4-и роки тривало навчання у середній школі, 1 рік відводився на професійно-трудову підготовку і 1 рік – на виробниче навчання. Проте такий підхід вимагав значної фінансової підтримки з боку держави, яка

не завжди була належна, а тому не всі школи змогли досягти високого рівня у навчанні дітей з інтелектуальними порушеннями.

У цей період особливо активно розвивається система професійно-трудової підготовки дітей з інтелектуальною недостатністю, як чотириступінчата: на 1-й сходинці – уроки праці, на 2-й – трудове навчання, на 3-й – професійно-трудове навчання і на 4-й – виробничо-трудове навчання. Особливо активно створюються програми з професійно-трудового навчання дітей з інтелектуальними порушеннями: "Сільськогосподарська праця", "Килимарство", "Столярна справа", "Швейна справа" тощо, всього було розроблено понад 30 програм різного напрямку професійної і трудової підготовки.

Також Міністерством освіти і науки України у 2004 році було визначено у навчальному плані спеціальної загальноосвітньої школи 7 освітніх галузей: "Мова і література", "Математика", "Людина і світ", "Мистецтво", "Технології", "Здоров'я і фізична культура", "Корекційно-розвиткові заняття". У навчальному плані на державному рівні було затверджено додаткові години для інваріативної складової (корекційно-розвиткових занять, курсів за вибором, індивідуальної та групової роботи).

Як вказують В. Бондар та В. Синьов (2009, 2010) з 2000 року в Україні активізувалася законотворча діяльність стосовно регламентації надання освітніх, медичних, соціальних послуг особам з обмеженнями життєдіяльності. Особливо суттєве значення для реформування спеціальної освіти у цей період має Закон "Про реабілітацію інвалідів в Україні", затверджений Верховною радою України у 2005 році, він набув чинності з 1 січня 2006 року. Отож, 2006 рік можна вважати початком періоду розвитку інклюзивної освіти в Україні. Згідно законодавства України, з цього часу передбачалася можливість спільного навчання дітей зі спеціальними потребами в освіті з їх ровесниками з типовим розвитком, проте воно не визначало механізм фінансування, підготовку кадрового потенціалу та розробку психолого-педагогічного супроводу. А тому процес інклюзії на початку зустрів суттєвий спротив особливо серед педагогів загальноосвітньої, спеціальної школи, а також серед батьків дітей з типовим розвитком. Проте, починаючи з 2015 року його було інтенсифіковано і уже на сьогоднішній день інклюзія набула особливої значимості. Створюються інклюзивні ресурсні центри в межах яких передбачається надання консультативних та навчально-корекційних послуг дітям з атиповим розвитком, при загальноосвітніх школах відкриваються інклюзивні класи тощо.

Таким чином, в Україні найбільш активно розвивалася система навчання дітей з легким ступенем інтелектуальної недостатності, хоча в описаних закладах також перебували і діти з помірною інтелектуальною недостатністю для навчання яких було сформовано спеціально програму (для другого відділення спеціальної школи). В її основу спочатку було

покладено програму для дітей з легким ступенем інтелектуальної недостатності, а саме, її спростили і зменшили вимоги, що стосувалися рівня засвоєння знань і сформованості умінь та навиків. Проте, в 2011 році було розроблено нову програму, яка передбачала навчання дітей з помірним ступенем інтелектуальної недостатності за 5 напрямками: "Математика". "Українськамова". "Трудовенавчання". "Образотворче мистецтво", "Фізична культура". У цій програмі компетентності, доступні для засвоєння цими дітьми, були уточнені, більш доступні для засвоєння. Проте розроблена була програма лише для початкової ланки освіти.

Незважаючи на це, переважна більшість дітей з помірним, тяжким та глибоким ступенем порушення інтелекту ще були не охоплені спеціальним навчанням.

Починаючи з 50-х років XX ст. на Україні активно почали відкриватися дошкільні навчальні заклади для дітей з порушеннями психофізичного розвитку (з 1972 р. було уточнено номенклатуру цих закладів за нозологіями). Період дошкілля передбачався діагностичним, коли на підставі спеціального навчання можна було визначити актуальний рівень інтелектуального недорозвинення у дитини, а тому дітям з різним ступенем складності порушення інтелекту ставили діагноз затримка психічного розвитку, який зберігався до 6-7 років, поки не виникала необхідність переводити дитину для навчання у школу.

Уже пізніше (з 90-х років XX ст.)в Україні почали відкриватися спеціальні навчально-реабілітаційні центри, у яких мали змогу навчатися діти з тяжкими порушеннями інтелекту. Безумовно процес навчання у цих типах закладів був більше корекційно спрямованим, тоді як навчальна складова була при цьому практично відсутня.

Висновки. Таким чином, на сучасному етапі передбачається надання освітніх послуг усім дітям з інтелектуальними порушеннями навіть найтяжчого ступеня складності. Існує три типи закладів де діти з помірним, тяжким та глибоким ступенем інтелектуального порушення можуть отримати навчально-корекційні послуги: навчально реабілітаційні центри та спеціальні загальноосвітні школи для дітей з порушеннями розумового розвитку під юрисдикцією Міністерства освіти та науки, а також спеціальні школи інтернати під юрисдикцією міністерства соціальної політики та спорту. Також передбачено їх навчання в умовах загальноосвітнього простору в рамках інклюзії.

Навчальні програми були розроблені для дітей з легким ступенем інтелектуального порушення, а також вони були підсилені ґрунтовною розробкою програм для їх професійно-трудової підготовки.

Програми для навчання дітей з помірним ступенем інтелектуального порушення знаходяться лише в стадії розробки. А для глибокого та тяжкого ступеня порушення інтелекту програми виховання та корекції сформовані не були, а питання їхнього навчання лише піднімаються як проблема, що потребує спеціального дослідження в сучасних умовах.

Від (не)можливих до ефективних розв'язань в навчанні та реабілітації учнів з помірним та тяжким ступенем інтелектуальної неповносправності в Польщі

Ситуація навчання та реабілітації учнів з помірним та тяжким ступенем порушення інтелекту у різні історичні періоди була надзвичайно диференційована і змінювалася впродовж років. Суттєвий вплив на неї мав запис в ст. 70 уст. 1 Конституції Р.П.: "Кожен має право на навчання" (Konstytucja RP art.7).

Спеціальне навчання займає вагоме місце у польській системі освіти з XIX ст. Впродовж тривалого періоду воно суттєво змінювалося – спочатку функціонувала система сегрегаційна, потім інтеграційна, сьогодні пріоритетною є система інклюзивного навчання. Спеціальне навчання колись стосувалося лише осіб з інтелектуальними порушеннями легкого, помірного та тяжкого ступеня і проводилося в спеціальних школах, які ще називали "школами життя". Тенденцією останніх років у Польщі є заміна шкіл спеціальних інтеграційними, а також включення груп дітей з легким ступенем інтелектуальної неповносправності до навчання у загальноосвітніх школах. При цьому також слід згадати про тривалі дискусії з приводу ефективності представлених форм навчання. Як підкреслює Магдалена Белза (2011, с. 24): "потрібно було би задуматися, чи питання, які поставали під час цієї полеміки, мали на меті добро дитини, чи може політику, що вказувала на позитивне ставлення до учнів з неповносправністю".

У зв'язку з цим виникає питання, чим такі суперечності продиктовані? Життя у суспільстві опирається на взаємність і вимагає узгодження багатьох чинників. Розвиток кожної особи, не зважаючи на те, чи має вона порушення, відбувається в контексті її зв'язків з середовищем (A. Brzezińska, 2007). Кожна людина є складовою соціальної системи, що включає базові елементи, до яких відносять: особу, її ближніх і далеких родичів, ровесників, а також локальне середовище, в тому числі і країну та політику, яка в ній ведеться (J. Głodkowska (2005), B. Marcinkowska, A. Wołowicz (2010), O. Speck (2005)). Кожен є як учасником соціального життя, так і його співтворцем. А тому на дитину з порушенням відразу ж після народження не тільки починає впливати середовище, але також вона його змінює.

Отож, можна стверджувати, що основоположними для розвитку спеціального навчання дітей і дорослих з неповносправністю виступили наступні чинники:

- спосіб визначення та розуміння поняття "інтулектуальна неповносправність", від медичної до біопсихологічної моделі – на початку дітей шкільного віку називали учнями з розумовими порушеннями, в юридичній документації це формулювання існувало аж до 2015 р., а потім замінили його на формулювання: "учень з неповносправністю" (Dz.U. 2017 poz. 1578);

- зосередження уваги на суб'єктивність сприймання осіб з неповносправністю – між іншим вживане формулювання "особа з інтелектуальною неповносправністю";

- розвиток спеціальної педагогіки – теоретично та практично визначено шляхи реабілітації та супроводу як інтелектуально неповносправних осіб з легким, помірним та значним ступенем, так і їхніх родин; набуло суттєвого значення переконання, що діти і дорослі з неповносправністю мають потенціал;

- система права, що змінилася, створила можливості для надання навчальних послуг для кожної дитини з неповносправністю;

- суспільно-політичні зміни в Польщі і у світі.

Очевидно на даний період ми спостерігаємо перехід від виключення до проб ефективного включення, що декількаразово підкреслювалося, та динамічної переміни. Визначено, що відповідальним за це є польська держава, яка формує систему освіти і тим самим окреслює цілі, зміст і, що найважливіше, організацію освітнього процесу.

На тему системи навчання дітей з інтелектуальною неповносправністю в Польщі написано багато наукових праць. У нинішньому дослідженні ми хотіли б зосередитися на школі як на інституції, яка має визначальне значення в системі навчання і реабілітації учнів з інтелектуальною неповносправністю з позиції історичного розвитку спеціального навчання.

В Польщі на сучасному етапі функціонують спеціальні, інтеграційні і загальноосвітні школи. Кожен з цих закладів може відвідувати учень з інтелектуальною неповносправністю помірного та тяжкого ступеня. Рішення про вибір типу школи приймають батьки дитини або її чинні опікуни.

Пробуючи прослідкувати розвиток спеціального навчання потрібно почати зі шкіл, оскільки це ті заклади, які були першими призначеними для дітей з інтелектуальною неповносправністю помірного і значного ступеню. Проведений аналіз не присвячений оцінці ефективності змін в освіті впродовж часу, а лише для дискусії на тему системи освіти цієї категорії учнів відносно вибраних ними інституцій.

Школа у Польщі. Минуле чи сьогоднішнє

Ще декілька десятків років назад, коли йшла розмова про школу для дітей з неповносправністю, додавали до її назви слово "спеціальна". Використовують цю назву і сьогодні незважаючи на те, що сама спеціальна педагогіка в Польщі еволюціонувала і суттєво змінилася від спеціального навчання до інтеграційного і інклюзивного.

Переломною для системи спеціального навчання в Польщі є дата – 1817 рік, коли у Варшаві було створено Інститут Глухонімих. Інші джерела надають подібного значення Інституту Глухонімих в Романові (B. Szczepankowski, 1999).

Діти з неповносправністю не в усі історичні періодив Польщі підлягали обов'язковому навчанню. 7 лютого 1919 року в період

міжвоєнного двадцятиліття впроваджено декрет про шкільний обов'язок. (У. з 1919 р. № 14, поз. 147). Він натомість спровокував багато суперечок, оскільки в одному з його записів (ст. 33) звільнено від шкільного навчання "хворих фізично чи розумово, а також недорозвинених дітей, якщо їх недоліки були підтверджені шкільним чи повітовим (обласним) лікарем". Ситуація виглядала по іншому, якщо в даній місцевості існував заклад, в якому навчали дітей з неповносправністю – у такому випадку шкільний обов'язок мав бути реалізоаним (B. Marcinkowska, 2015).

Особливо суттєвим моментом розвитку системи спеціального навчання в Польщі був 1922 рік, коли з ініціативи Марії Гжегожевської було створено Державний інститут спеціальної педагогіки. У ньому почали готувати вчителів для роботи з неповносправними особами (J. Wyczesany, 2002). Як результат, в країні працювала велика кількість підготовлених спеціальних педагогів і було створено багато спеціальних закладів навчання.

Наступним документом, що привів до суттєвих змін, стала постанова про структуру спеціального навчання в Польщі (У. з1932 р. № 38, поз. 389). В постанові 13 йшла мова про аномальних дітей, навчання яких повинно організовуватися у спеціальних закладах і школах.

Після II світової війни в Польщі мережа спеціальних шкіл стала ще густіша. Було визнано спеціальні школи для дітей з порушеннями інтелекту помірного та значного ступеня. Їх було названо, як ми уже згадували, "школами життя". У цьому місці необхідно згадати про переломний момент для Державного Інституту Спеціальної Педагогіки, його у 1970 р. переіменували у Вищу професійну школу (J. Pańczyk, 2001). Це зумовило збільшення кількості педагогів, підготовлених до роботи з інтелектуально неповносправними особами та кількості спеціальних шкіл.

В 1989 р. на хвилі інтенсифікації розвитку спеціального навчання, особливо учнів з інтелектуальною неповносправністю, було введено в дію наступний документ. То був рапорт "Освіта як народний пріоритет", в котрому звернено особливу увагу на вирівнювання шансів на навчання різних категорій дітей і визнано, що система інтеграції є найбільш оптимальною для навчання (J. Pańczyk, 2001).

7 вересня 1991 р. було ухвалено постанову про систему освіти, яка створила учням з неповносправністю можливості отримання навчальних послуг в умовах загальноосвітніх шкіл. Одночасно з інтеграційним навчанням з'явилися і психолого-педагогічні консультації, призначенням яких було визначення підстав для проведення спеціального навчання, можливості отримання освітніх послуг дітьми з інтелектуальною неповносправністю в загальноосвітніх, інтеграційних чи спеціальних школах, або, як альтернатива, у спеціальних групах в інтеграційних школах чи дошкільних закладах (Na podstawie zarządzenia nr 29 Ministra Edukacji Narodowejz dnia 4 października 1993 r.). У

наступних роках було створено нові юридичні підстави, які дозволили ввести проведення обов'язкової оцінки багатьма спеціалістами стану розвитку дитини в кожному закладі, а також окреслили потребу формування для кожного учня індивідуальної програми навчання (IPET) (Na podstawie rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 18 stycznia 2005 r.).

Було також створено психолого-педагогічні консультації як інституції, які між іншим видавали висновок про потребу спеціального навчання, що стало підставою для організації корекційної роботи. У таблиці подано інформацію про те, для кого організовується спеціальне навчання і де воно може бути організованим.

Таблиця 1

Базис для організації спеціального навчання

Для кого	Де
[…] 1. Неповносправність: глухі, слабочуючі, сліпі, слабозорі, з порушеннями опорно-рухового апарату, з афазією, інтелектуальною неповносправністю легкого ступеня, помірного чи значного; з аутизмом, зокрема з синдромом Аспергера, з комбінованими порушеннями, яких в подальшому називатимуть "неповносправними учнями". 2. Соціально неадаптованих, яких у подальшому названо "соціально неадаптованими учнями". 3. З загрозою соціальної невідповідності, яких у подальшому називають "учнями з загрозою соціальної невідповідності", що вимагаєзастосування спеціально організованого навчання і методів праці.	[…] 1. Закладах дошкільної освіти: а) загальноосвітніх; б) загальноосвітніх з відділами інтеграції; в) інтеграційних; г) загальноосвітніх зі спеціальними класами; д) спеціальних. 2. Дошкільних відділах при початкових школах. 3. Інших формах дошкільного виховання. 4. Школах: а) загальноосвітніх; б) загальноосвітніх з відділами інтеграції; в) інтеграційних; г) загальноосвітніх зі спеціальними класами; д) спеціальних, серед них в спеціальних школах, що пристосовують до праці. 5. Молодіжних осередках виховання. 6. Молодіжних осередках соціотерапії. 7. Спеціальних навчально-виховних осередках. 8. Спеціальних виховних осередках. 9. Осередках реабілітаційно-виховних.

Джерело: *на підставі розпорядження Міністра Державного навчання в справі умов організації навчання, виховання і опіки для неповно справних дітей та молоді (У. з 2017 р., поз. 1652).*

Багато правових змін в освіті впроваджено в 2017 р. (Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawooświatowe (Dz.U. 2017 poz. 59)). Назвемо декілька особливо важливих з організаційної позиції. Зокрема, запропонована структура навчання включила:

1) 8-річну основну школу;
2) школу понад основну;
- 4-и річний ліцей;
- 5-и річний технікум;
- 3-х річну промислову школу першого ступеня;
- 2-х річну промислову школу другого ступеня;
- 3-х річну спеціальну школу, що пристосовує до праці;
- школу після середньої освіти для осіб, що мають середню або промислову середню освіту з періодом навчання не більше 2,5 років.

Також розпочався процес згасання гімназій. Якщо дитина відвідує спеціальну школу, має можливість продовжувати навчання після основної школи в школі, що пристосовує до праці. ЇЇ можуть відвідувати учні з інтелектуальною неповносправністю помірного і тяжкого ступеня, а також з комбінованими порушеннями, що супроводжуються інтелектуальною неповносправністю. Для кожного учня з висновком про потребу спеціального навчання формують навчально-терапевтичну індивідуальну програму IPET на підставі наявних рекомендацій, які ураховують психологічний діагноз і оцінку багатьох спеціалістів про функціонування дитини (Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej: z 9 sierpnia 2017 r.).

У вересні 2017 р. ввійшла в життя нова програма загальноосвітнього навчання для учнів з інтелектуальною неповносправністю помірного та значного ступеня (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 14 lutego 2017 r.). У ній було виділено наступні тематичні розділи: “Я”, “Я і моє оточення”, “Те, що мене підтримує”. Підстава заклала:

- інтегральну реалізацію функцій дидактично-виховної і опікунської шкіл;
- навчання кожного учня з урахуванням індивідуалізації (пристосування начально-терапевтично-виховного змісту до психофізичних потреб і можливостей кожного учня), що реалізуватиметься через індивідуальну навчально-терапевтичну програму.

Запропонована програма однак не відповідає на питання, як працювати з учнем, вказує швидше на те, які теми потрібно опрацювати на заняттях. У розпорядженні (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 14 lutego 2017 r.) пріоритетом в навчанні учня з інтелектуальною неповносправністю помірного чи значного ступеня визначено формування його особистості, розвиток у нього почуття власної гідності та автономності, впровадження до суспільного життя, а також формування у нього розуміння соціальних засад, а також особливо знань і умінь, які дадуть йому можливість використання, в міру його можливостей, прав людини і дозволять йому відчувати себе незалежною особою.

Крім нової програми до найважливіших змін відносять впровадження індивідуалізованої стежки навчання, передбаченої для учнів, які у звя'зку з труднощами в функціонуванні будуть охоплені психолого-педагогічною допомогою при проведенні групових та індивідуальних занять (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r.). Крім того існує можливість індивідуального навчання, якщо учень має труднощі перцептивно-пізнавального функціонування.

Школи повинні чинити так, щоб створити якнайкращі умови для реалізації виховної, дидактичної та опікунчої діяльності, а також діяльності за статутом, а що найважливіше – повинні керуватися добром дитини.

Висновок. Таким чином, як показує проаналізований досвід Польщі, інклюзія може бути ефективною лише за умови, що вона організована на замовлення, при фінансуванні та відповідальності за результат з боку Держави; а такожє індивідуально спрямованою: для кожної дитини буде сформована індивідуальна програма, яка враховуватиме особливості її порушення та потенційні можливості у навчанні, а також буде забезпечене навчання та корекція відповідно запропонованого змісту. Навчання при цьому може здійснюватися як в умовах загальноосвітнього закладу, так і в умовах спеціальної школи чи класів, виховного осередку тощо.

Після отримання базової початкової чи середньої освіти, яку дитина має можливість засвоїти в індивідуальному для неї темпі рекомендовано, щоб діти з порушеннями продовжували навчання в одному з професійно спрямованих закладів (технікумів, ліцеїв, осередків виховання та соціотерапії тощо з різним терміном навчання – від 2-х до 4-х років), яких в Польщі є велика різноманітність. Кожен із цих закладів приймає дітей відповідно до їхніх потенційних можливостей опанування професією. Доведено, що лише професійна підготовка дозволяє ефективно соціалізувати дітей з порушеннями.

Новим напрямком, покликаним підвищити ефективність соціалізації дітей з порушеннями, є їхня правова підготовка, що дозволить підготувати їх до самостійного життя.

Проте, як вказують спеціальні педагоги і науковці Польщі, зміст самих програм щодо організації і проведення навчання дітей з неповносправністю ще потребує доопрацювання.

Бібліографія

Бондар В.І., Золотоверх В.В. (2007) Історія олігофренопедагогіки. Київ: Знання. **Гаврилов О.В.** (2009) Особливі діти в закладі і соціальному середовищі. Кам'янець-Подільський: Аксіома. Havrylova N., KonstantynivO. (2015) Perspectives of the development of vocational technical school and education of students with intellectual disabilities in the Ukraine. *IJPINT*, 2 (1), Language: EN **Бондар В.І.,** Синьов В.М. (2010) Актуальні проблеми розвитку освіти дітей з обмеженнями життєдіяльності: шлях від інституалізації до інтеграції. *Психолого-*

педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії. Київ: «МП Леся», С. 523-535. **M. Bełza,** (2011) Szkolnictwo specjalne w Polsce – różne formy organizacji.*Wsparcie instytucjonalne w Polsce i Republice Czeskiej. W* red.I. Fajfer – Kruczek, S. Wrona. Cieszyn. **A. Brzezińska** (2007) Ekologiczne koncepcje rozwoju i wychowania wskazują na zależności między środowiskami (ekosystemami) społecznymi (Bronfenbrener (1979), s. 187–188. **Zob. J.** Głodkowska (2005)Przestrzeń rehabilitacyjna w otoczeniu osób z niepełnosprawnością intelektualną – ujęcie koncepcyjne. ,,Ruch Pedagogiczny", nr 5/6, s. 7–23. **B. Marcinkowska,** A. Wołowicz, (2010) Wielospecjalistyczna ocena poziomu funkcjonowania i konstruowanie programów dla osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną. Warszawa , Wydawnictwo APS. **B. Marcinkowska,** (2005) Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka z niepełnosprawnością sprzężoną. *Wczesne wspomaganie rozwoju dzieci z uszkodzonym wzrokiem z dodatkowymi niepełnosprawnościami*, Warszawa,Wydawnictwo Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu. **O. Speck,** (2005) Niepełnosprawni w społeczeństwie.*Podstawyortopedagogiki*, tłum. W. Seidler, A. Skrzypek, D. Gącza, D. Szarkowicz, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 271–308. **B. Szczepankowski,** (1999) Niesłyszący – Głusi – Głuchoniemi.Warszawa, WSiP. **E. Minczakiewicz,** (2000)Wychowanie i nauczanie dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu umiarkowanym i znacznym. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe WSP. **B. Marcinkowska** (2015), Kształcenie uczniów z niepełnosprawnością w polsce – przeszłość, teraźniejszość, przyszłość.*Psychologia wychowawcza*, nr 7, s. 205–219. **J. Wyczesany** (2002), Pedagogika upośledzonych umysłowo.Kraków, Impuls. **J. Pańczyk** (2001)PedagogikaSpecjalna w Polsce u progu XXI wieku. W red. W. Dykcik, Poznań: PedagogikaSpecjalna.

References

Bondar V.I., ZolotoverhV.V. (2007) Istoriya oligofrenopedagogiky. Kyiv: Znannia. **Гаврилов О.В.** (2009) Gavrylov O.V. (2009) Osoblyvi dity v zakladi i socialnomu seredovyshtshi. Kamianets-Podilskyi: Aksioma. Havrylova N., KonstantynivO. (2015) Perspectives of the development of vocational technical school and education of students with intellectual disabilities in the Ukraine. *IJPINT*, 2 (1), Language: EN **Бондар В.І.,** Синьов В.М. (2010) Актуальні проблеми розвитку освіти дітей з обмеженнями життєдіяльності: шлях від інституалізації до інтеграції. *Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії*. Київ: «МП Леся», С. 523-535. **M. Bełza,** (2011) Szkolnictwo specjalne w Polsce – różne formy organizacji.*Wsparcie instytucjonalne w Polsce i Republice Czeskiej. W* red.I. Fajfer – Kruczek, S. Wrona. Cieszyn. **A. Brzezińska** (2007) Ekologiczne koncepcje rozwoju i wychowania wskazują na zależności między środowiskami (ekosystemami) społecznymi (Bronfenbrener (1979), s. 187–188. **Zob. J.** Głodkowska (2005)Przestrzeń rehabilitacyjna w otoczeniu osób z niepełnosprawnością intelektualną – ujęcie koncepcyjne. ,,Ruch Pedagogiczny", nr 5/6, s. 7–23. **B. Marcinkowska,** A. Wołowicz, (2010)

Wielospecjalistyczna ocena poziomu funkcjonowania i konstruowanie programów dla osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną. Warszawa , Wydawnictwo APS. **B. Marcinkowska,** (2005) Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka z niepełnosprawnością sprzężoną. *Wczesne wspomaganie rozwoju dzieci z uszkodzonym wzrokiem z dodatkowymi niepełnosprawnościami*, Warszawa,Wydawnictwo Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu. **O. Speck,** (2005) Niepełnosprawni w społeczeństwie.*Podstawyortopedagogiki*, tłum. W. Seidler, A. Skrzypek, D. Gącza, D. Szarkowicz, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 271–308. **B. Szczepankowski,** (1999) Niesłyszący – Głusi – Głuchoniemi.Warszawa, WSiP. **E. Minczakiewicz,** (2000)Wychowanie i nauczanie dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu umiarkowanym i znacznym. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe WSP. **B. Marcinkowska** (2015), Kształcenie uczniów z niepełnosprawnością w polsce – przeszłość, teraźniejszość, przyszłość.*Psychologia wychowawcza*, nr 7, s. 205–219. **J. Wyczesany** (2002), Pedagogika upośledzonych umysłowo.Kraków, Impuls. **J. Pańczyk** (2001)PedagogikaSpecjalna w Polsce u progu XXI wieku. W red. W. Dykcik, Poznań: PedagogikaSpecjalna.

Авторський внесок: Аксаміт Д. – 50%; Гаврилова Н. – 50% .

Received 10.10.2018
Accepted 14.11.2018

УДК 378:33
DOI: 10.32626 / 2413-2578.2018-12.34-43

Ю.Ю. Бугера
jyliajy@gmail.com

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ТЕРМІНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Відомості про автора: Бугера Юлія Юріївна, кандидат педагогічних наук, асистент кафедри психолого-медико-педагогічних основ корекційної роботи, Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна. У колі наукових інтересів: проблема формування уваги у молодших

© Бугера Ю.Ю.

школярів з порушеннями інтелектуального розвитку. E-mail: jyliajy@gmail.com

Contact: Yuliya Buhera, Ph.D. in Pedagogy, assistant of the Department of Psychological, Medical and Pedagogical Foundations of Correctional Work, Kamyanets-Podilskiy National Ivan Ohienko University, Kamyanets-Podilskyi, Ukraine. In the circle of scientific interests: the problem of the attention formation of junior pupils with intellectual disabilities. E-mail: jyliajy@gmail.com

Бугера Ю.Ю. Теоретико-методологічні аспекти формування термінологічної компетентності майбутніх фахівців у галузі спеціальної освіти. У статті розкрито сутність понять «компетентність», «професійна компетентність», «професійно-термінологічна компетентність». Розглянуто особливості формування термінологічної компетентності як обов'язкової складової мовленнєвої культури логопеда. Зокрема, автором розглядаються, що система загальних і професійних знань є а важливою складовою конкурентоспроможного фахівця, а рівень його фахового мовлення передбачає майстерне володіння термінологічною лексикою.

Проаналізовано проблему формування професійно-термінологічної компетентності майбутніх фахівців у наукових працях вітчизняних і закордонних науковців. Простежено сучасний стан сформованості досліджуваної компетентності в студентів педагогічних спеціальностей у закладах вищої освіти.

Результати теоретичного вивчення показали, що термін це спеціальне слово чи словосполучення, що прийняте в професійній діяльності, яке вживається в особливих умовах та входить в систему понять певної галузі професійних знань. Автором окреслено особливості формування основ термінологічної компетенції майбутніх фахівців галузі спеціальної освіти.

Визначено, що знання і володіння специфічною термінологією забезпечить успіх у ситуаціях професійного спілкування, а низький рівень володіння фаховим мовленням унеможливлює адекватне усвідомлення, об'єктивне оцінювання і ґрунтовне засвоєння студентами знань з фахових дисциплін.

Визначено можливі шляхи підвищення ефективності формування термінологічного словника майбутніх фахівців.

Зроблено висновок про те, що зважаючи на виняткову роль термінології в професійній діяльності, важливим є пошук нових методів та організаційних форм навчання студентів закладів вищої освіти.

Ключові слова: компетентність, професійна компетентність, професійно-термінологічна компетентність, термінологія, заклади вищої освіти, професійна діяльність.

Ю.Ю. Бугера. Теоретико-методологические аспекты формирования терминологической компетентности будущих специалистов в области специального образования. В статье раскрыта сущность понятий «компетентность», «профессиональная компетентность», «профессионально-терминологическая компетентность». Рассмотрены особенности формирования терминологической компетентности как обязательной составляющей речевой культуры логопеда. В частности, автором рассматриваются, что система общих и профессиональных знаний является а важной составляющей конкурентоспособного специалиста, а уровень его профессиональной речи предусматривает мастерское владение терминологической лексикой.

Проанализирована проблема формирования профессионально-терминологической компетентности будущих специалистов в научных трудах отечественных и зарубежных ученых. Прослежено современное состояние сформированности исследуемой компетентности у студентов педагогических специальностей в учреждениях высшего образования.

Результаты теоретического изучения показали, что «тэрмин» это специальное слово или словосочетание, принятое в профессиональной деятельности, которое употребляется в особых условиях и входит в систему понятий определенной области профессиональных знаний. Автором обозначены особенности формирования основ терминологической компетенции будущих специалистов отрасли специального образования.

Определено, что знание и владение специфической терминологией обеспечит успех в ситуациях профессионального общения, а низкий уровень владения профессиональной речью исключает адекватное осознание, объективное оценивание и основательное усвоение студентами знаний по специальным дисциплинам.

Определены пути повышения эффективности формирования терминологического словаря будущих специалистов.

Сделан вывод о том, что ввиду исключительной роли терминологии в профессиональной деятельности, важным является поиск новых методов и организационных форм обучения студентов высших учебных заведений.

Ключевые слова: компетентность, профессиональная компетентность, профессионально-терминологическая компетентность, терминология, учреждения высшего образования, профессиональная деятельность.

Buhera Yu. Theoretical and methodological aspects of the future specialists terminological competence formation in the field of special education. The article reveals the essence of the concepts of "competence", "professional competence", "vocational and terminological competence". Features of the formation of terminological competence as a compulsory

component of the therapist's speech culture are considered. In particular, the author considers that the system of general and professional knowledge is an important component of a competitive specialist, and the level of his professional broadcasting involves the mastery of the vocabulary terminology.

The problem of formation of professional-terminological competence of future specialists in scientific works of domestic and foreign scientists is analyzed. The current state of formation of the studied competence in students of pedagogical specialties in higher education institutions is traced.

The results of the theoretical study have shown that the term is a special word or phrase taken in the professional activity, which is used in special conditions and is included in the system of concepts of a certain field of professional knowledge. The author outlines the peculiarities of forming the basis of the terminological competence of future specialists in the field of special education.

It has been determined that knowledge and possession of specific terminology will ensure success in situations of professional communication, while the low level of professional fluency prevents adequate awareness, objective assessment and profound knowledge of the students by professional disciplines.

The ways of increasing the efficiency of formation of the future specialists' terminology dictionary are determined. Among the methods that facilitate the mastery of professional terminology in the course of performing various written tasks, the simulation of situations, in particular of a creative nature, demonstrating the depth of understanding and the ability to use the terms to be mastered in the learning process is highlighted.

It is revealed that the introduction of information and communication technologies in the process of studying professional disciplines contributes to: the presentation of material teaching; expansion of the information search environment; transition of professional communication to a new level; reduces the time spent checking the knowledge of professional students terminology; provides an opportunity to develop creative tasks, contributing to the development of students' creativity.

It is concluded that taking into account the exceptional role of terminology in professional activity, it is important to find new methods and organizational forms for teaching students of higher education institutions.

Key words: competence, professional competence, professional terminology competence, terminology, institutions of higher education, professional activity,

Постановка проблеми. Володіння фаховою термінологією свідчить про глибоке розуміння професійних понять і явищ та є умовою комунікативної компетентності майбутнього фахівця. Основи будь-якої

професії полягають в ґрунтовному засвоєнні системи загальних і професійних знань, а важливою складовою конкурентоспроможного фахівця являється досконале засвоєння культури спілкування, зокрема, рівня фахового мовлення, що передбачає майстерне користування термінологічною лексикою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичними і практичними пошуками, пов'язаними із підготовкою комунікативно компетентного фахівця займалися Л. Барановська, Н. Безгодова, Н. Бородіна, З. Гирич, Л. Головата, Н. Голуб, М. Гуць, І. Дроздова, Г. Онуфрієнко, М. Зарицький та ін. Питання формування професійно-термінологічної компетентності були об'єктом дослідження Д. Бобова, І. Власюк, З. Гирич, Н. Голуб, Г. Онуфрієнко, І. Дроздової, М. Гуць. Збагачення мовлення майбутніх фахівців професійно орієнтованою лексикою досліджували Б. Глухов, Є. Копіца, Л. Прокопенко. Деякі дослідники (М. Баранов, О. Горошкіна, Т. Донченко, А. Нікітіна, М. Пентилюк та інші) приділяли увагу методичним засадам роботи із засвоєння термінів.

Проте відсутність системи роботи та пошук нових методів та організаційних форм підготовки студентів з формування фахової термінологічної компетенції зумовлює актуальність теми дослідження.

Мета даної статті полягає в тому, щоб визначити теоретико-методологічні аспекти термінологічної компетентності майбутніх фахівців у галузі спеціальної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Однією з важливих проблем сучасної педагогічної освіти є формуванням та вдосконаленням у майбутніх фахівців навчально-пізнавальних умінь і навичок оперування науковими термінами, підвищенням пізнавальних здібностей студентів під час вивчення фахових та спеціальних дисциплін.

Важливим є опанування науковим стилем мовлення у вищій школі, оскільки потрібно вміти аналізувати, систематизувати наукові факти, вільно користуватися нормативною науковою лексикою в письмовій та усній формах. Науковим стиль вимагає наявність певного рівня абстрагованості, стислості, узагальненості, діалогічності, підкресленої логічності, об'єктивності викладу, ясності, смислової точності, інформативної насиченості [2; 3].

Однією з причин, що призводить до труднощів оволодіння науковим стилем є недосконале володіння професійною термінологією, часто студентам бракує точної назви певного поняття, тобто необхідного терміна, або ж навпаки, вони вживають його, не розуміючи значення. Отже, однією з найважливіших професійних якостей є знання «мови фаху», тобто, володінням професійною термінологією та культурою спілкування.

Таким чином, освітня діяльність закладів вищої освіти має будуватись на компетентнісних засадах, які передбачають: самостійність в процесі професійної діяльності, практичну орієнтованість освіти, відображення особистісних якостей фахівців, орієнтацію навчальних програм на формування основних ключових компетенцій, створення ефективних механізмів упровадження; використання інтерактивних технологій у процесі формування основних компетентностей.

У дослідженнях В. Байденка, Г. Борозенець, І. Власюк, В. Дьоміна, І. Єрмакова, І. Зимньої, Н. Ничкало, О. Овчарук, О. Пометун, Дж. Равена, Л. Сохань, А. Хуторського поняття «компетентність» розглядається як особистісна характеристика, що відображає готовність і можливість людини вирішувати проблемні питання та розв'язувати професійні завдання, використовуючи власний досвід, спосіб діяльності, вміння та знання, набуті під час навчання у закладах вищої освіти. У працях Н. Хомського «компетенції» розглядаються як певні вимоги, що висуває суспільство до підготовки людини, які їй необхідні для досягнення успіхів у професійній діяльності [1; 4; 5].

Професійна компетентність розуміється як складне інтегративне утворення, що включає сукупність систематизованих знань, умінь і навичок, особистісних якостей, поглядів і переконань, досвіду, що визначають функціонуючу та соціально- психологічну готовність педагога до творчого вирішення проблем освітнього процесу. Л. Томіч визначає професійну компетентність фахівця - синтез визначених професійних компетенцій. Компетентністний підхід припускає розробку критеріїв сформованості професіоналізму, за яким можна визначити рівень підготовки фахівця до свідомого виконання своїх обов´язків і до того, щоб згодом ефективно проявляти свою компетентність при розв´язанні різноманітних корекційно педагогічних завдань [4].

Аналіз літературних джерел з проблеми формування професійної компетентності майбутніх фахівців в галузі спеціальної освіти (І. Власюк, О. Качуровська, Н. Пахомова, Ю. Пінчук, В. Тарасун, Л. Томіч, Л. Федорович, М. Шеремет), дозволив визначити що поняття «професійна компетентність» включає формування та розширення знань професійної термінології майбутніх бакалаврів, оскільки фахова термінологія є елементом активного словникового запасу студента, а рівень володіння нею вказує на розуміння професійних явищ і понять.

Вдосконаленню професійної діяльності педагогів присвячені праці О. Абдулліної, Ф. Гоноболіна, І. Зязюна, Н. Кузьміної, С. Сисоєвої, В. Сластьоніна, О. Щербакова та ін. Проблемою термінологічної підготовки майбутніх учителів займались Е. Азімов, А. Алексюк, С. Гончаренко, І. Ґудзик, М. Львов, О. Савченко, Т. Яворська та ін. У вітчизняній літературі проблему формування професійної компетентності вчителя-логопеда досліджували О.Б.Качуровська,

Н.Г.Пахомова, Ю.В. Пінчук, В.В. Тарасун, Л.М. Томіч, Л.О.Федорович, М.К.Шеремет та ін.

Якісна вища освіта передбачає досконале володіння термінологією свого фаху, оскільки мовлення в подальшій діяльності педагога є джерелом і носієм інформації, засобом впливу й переконання. Термінологічна компетенція передбачає: вміння добирати терміни відповідно до теми висловлювання, ураховувати відмінності паронімічних термінів, не допускати заміни однієї термінологічної одиниці іншою, уживати терміни відповідно до їх змісту, розрізненняти терміни та професіоналізми [4; 5]. Термінологічна культура формується на основі синтезу фахової ерудиції з мовознавчою, в тому числі термінознавчою [5; 6].

Низький рівень володіння фаховим мовленням зумовлює неспроможність студентів адекватно усвідомити, об'єктивно оцінити і оволодіти знаннями з фахових дисциплін. У результаті чого, формуються несистематизовані, поверхневі й неміцні знання, що ускладнює ґрунтовну професійну підготовку.

Виходячи з вищезазначеного професійно-термінологічна компетентність включає наступні компоненти: сформовану здатність влучно та доцільно використовувати терміни з фаху під час виконання завдань, граматично правильно будувати речення та власний діалог, використовуючи при цьому досвід, одержаний під час вивчення дисциплін з фаху в закладах вищої освіти, мотивувати себе необхідністю відповідати обраному фаху та досягати високих результатів у професійній діяльності (І. Власюк, М. Гуць, Є. Копіца,Н. Кострицяя, Л. Лучкіна, В. Михайлюк, Л. Прокопенко, Т. Рукас). І. Власюк у структурі професійно-термінологічної компетентності майбутніх бакалаврів виокремила такі її компоненти: професійно-креативний, професійно-діяльнісний, мотиваційно-вольовий,комунікативно-особистісний, когнітивно-пізнавальний. Відповідно до компонентів вчена виокремила наступні критерії сформованості професійно-термінологічної компетентності майбутніх бакалаврів: розвиток творчих здібностей, а саме, сформованість умінь творчо підходити до вирішення питань професійної діяльності, використовуючи термінологію фаху; обсяги термінологічних знань і розвиток пізнавальних якостей, що включає сформованість знань професійної термінології та професійного мовлення; умотивованість вивчення фахової термінології та розвиток вольових якостей, що визначається сформованістю розуміння значущості та необхідності застосування фахової термінології у майбутній професії; результативність використання фахової термінології, що передбачає сформованість умінь використовувати на практиці знання професійної термінології під час виконання посадових обов'язків; професійна спрямованість та самовизначеність особистості,

що полягає у сформованості умінь використовувати професійну термінологію у процесі налагодження комунікативних зв'язків та усвідомлення готовності її використання, опираючись на особистісні якості [1]..

Професійна термінологія, яку мають засвоїти майбутні фахівці; складається з термінологічних знань за дисциплінами як природничо-гуманітарного, так і блоку фахових та спеціальних дисциплін. Тому актуальним є питання про систему вивчення шляхів удосконалення якості термінологічної компетенції студентів.

Теоретичний аналіз досліджень показав, що для оволодіння термінологією вирішальну роль відіграє система навчально-тренувальних вправ (В. Мельничайко) у процесі виконання яких, крім того,формуються і вдосконалюються всі мовленнєві вміння й навички. Ефективним, на думку І. Власюк, є використання інформаційно-комунікаційних технологій (на прикладі веб-квестів), розроблення яких передбачає ознайомлення з новими поняттями теми, пошук і подальше представлення результатів їх практичного використання, представлених в ігровій формі [1].

І. Власюк виокремлює організаційно-педагогічні умови, що сприятимуть підвищенню показників сформованості термінологічної компетентності, розширенню студентського термінологічного словника та розвитку практичних умінь застосування одержаних знань з фахової термінології. Зокрема, до таких умов відносяться:

1) упровадження інтерактивних та імітаційно-ігрових форм навчання з метою підвищення вмотивованості студентів щодо оволодіння фаховою термінологією (карт знань, «хмар слів», імітаційних і рольових ігор, синквейнів, ігрових і тестових технологій, які сприяють розвитку в студентів схильностей до самостійної діяльності та самостійного пошуку необхідної інформації з метою розширення власних знань фахової термінології та підвищення рівня професійної компетентності);

2) застосовування ситуативного моделювання з метою свідомого оволодіння та практичного застосування професійної термінології;

3) використання інформаційно-комп'ютерних технологій для оптимізації оволодіння студентами нових фахових понять (розробка веб-квестів, які сприяють процесу запам'ятовування нових понять, змінюють ставлення студентів до використання комп'ютерних технологій у майбутній професійній діяльності та сприяють розвитку творчих здібностей) [1].

Крім того, дотримання організаційно-педагогічні умов, на думку І. Власюк, забезпечують професійну спрямованість навчального процесу, сприяють розвитку комунікативних умінь і професійного мовлення студентів, підвищують зацікавленість майбутніх

спеціалістів у вивченні фахової термінології, надають можливість організувати середовище практичного застосування сформованих знань[1]..

Висновки і перспективи подальшого розгортання дослідження у представленому напрямку. У структурі професійної компетентності, виокремлюється термінологічна компетентність, оскільки вільне володіння термінологією є умовою успішної професійної комунікації. Отже, формування термінологічної компетентності майбутніх фахівців галузі спеціальної освіти передбачає: оволодіння термінологічною підсистемою фахових дисциплін, професійно-термінологічну грамотність в усному і писемному мовленні, уміння вести бесіду, аналізувати, переконувати, доводити, тобто вирішувати комунікативні завдання в ситуаціях професійного спілкування. Термінологічна компетентність, яку набувають у вищих навчальних закладах студенти, є базовою у їх подальшій професійно-фаховій та науковій діяльності.

Список використаних джерел

1. **Власюк** І.В. Формування професійно-термінологічної компетентності майбутніх бакалаврів економіки в процесі вивчення фахових дисциплін: автореф. дис.… канд. пед. наук : спец. 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти / Власюк Ірина Віталіївна ; Вінницький держ. пед. ун-т імені Михайла Коцюбинського. – Вінниця, – 2015. – 20 с. **2. Волкова Е. Н**. Формирование коммуникативной культуры будущих учителей-логопедов в педагогическом вузе : автореф. дисс.… канд. пед. наук : спец. 13.00.08 – теория и методика профессионального образования / Волкова Елена Николаевна ; Шуйский гос. пед. ун-т. – Шуя, – 2009. – 23 с. **3. Кочан І.** Українські терміни в парадигмі сучасних наукових учень / І. Кочан // Українська термінологія і сучасність : зб. наук. праць. Вип.VIII. – К/ : КНЕУ, 2009. – 120 с. **4. Лебедев О. Е.** Компетентностный подход в образовании / О. Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – №5. – С.3-12. **5. Марков А. С.** К вопросу о путях формирования профессионализма [Електронный ресурс]: образование: иследовано в мире / А. С. Марков. – 2001.– Режим доступу: http:// www.oim.ru/vibor.asp?type=1/ **6. Панько** Т. Українське термінознавство: підручник / Т. І. Панько, І. М. Кочан, Г. П. Мацюк. – Львів : Світ, 1994.- 235 с.

Referens

1. Vlasyuk I.V. Formuvannya profesijno-terminologichnoyi kompetentnosti majbutnix bakalavriv ekonomiky` v procesi vy`vchennya faxovy`x dy`scy`plin: avtoref. dy`s.… kand. ped. nauk : specz. 13.00.04 – teoriya ta metody`ka profesijnoyi osvity` / Vlasyuk Iry`na Vitaliyivna ; Vinny`cz`ky`j derzh. ped. un-t imeni My`xajla Kocyuby`ns`kogo. – Vinny`cya, – 2015. – 20 s. **2. Volkova E.** N. Formy`rovany`e

kommuny`katy`vnoj kul`turы budushhy`x uchy`telej-logopedov v pedagogy`cheskom vuze : avtoref. dy`ss.… kand. ped. nauk : specz. 13.00.08 – teory`ya y` metody`ka professy`onal`nogo obrazovany`ya / Volkova Elena Ny`kolaevna ; Shujsky`j gos. ped. un-t. – Shuya, – 2009. – 23 s. **3. Kochan I.** Ukrayins`ki terminy` v parady`gmi suchasny`x naukovy`x uchen` / I. Kochan // Ukrayins`ka terminologiya i suchasnist` : zb. nauk. pracz`. Vy`p.VIII. – K/ : KNEU, 2009. – 120 s. **4. Lebedev** O. E. Kompetentnostnыj podxod v obrazovany`y` / O. E. Lebedev // Shkol`nые texnology`y`. – 2004. – #5. – S.3-12. **5. Markov A**. S. K voprosu o putyax formy`rovany`ya professy`onaly`zma [Elektronnыj resurs]: obrazovany`e: y`sledovano v my`re / A. S. Markov. – 2001.– Rezhy`m dostupu: http:// www.oim.ru/vibor.asp?type=1/ **6. Pan`ko** T. Ukrayins`ke terminoznavstvo: pidruchny`k / T. I. Pan`ko, I. M. Kochan, G. P. Macyuk. – L`viv : Svit, 1994.- 235 s.

Received 16.10.2018
Accepted 12.11.2018

УДК 376-056.36:37.015
DOI: 10.32626 / 2413-2578.2018-12.43-52

Ю.В. Галецька
yuliyagala@ukr.net

ДОСЛІДЖЕННЯ СФОРМОВАНОСТІ НАВИЧОК ПРИЙОМУ ЇЖІ У ДІТЕЙ З ПОМІРНИМ ТА ТЯЖКИМ СТУПЕНЕМ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ НЕДОСТАТНОСТІ

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 помірним та тяжким ступенем інтелектуальної недостатності. E-mail: yuliyagala@ukr.net.

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

© Галецька Ю.В.

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

Галецька Ю. Дослідження сформованості навичок прийому їжі у дітей з помірним та тяжким ступенем інтелектуальної недостатності. В статті проаналізовано результати дослідження навичок прийому їжі у дітей з помірним та тяжким ступенем інтелектуальних порушень. Ці діти, вступаючи у спеціальний заклад, мають порушення просторового орієнтування, координації рухів, недостатню сформованість соціально-побутових навичок, що є важливою умовою існування людини. Однією з причин такого стану є недостатня увага до формування соціально-побутових навичок у дітей раннього та дошкільного віку, своєрідність оволодіння ними предметною діяльністю, яка є основою для формування інших видів діяльності. Визначено основні напрямки корекційно-виховної роботи з формування навичок самообслуговування у дітей з інтелектуальними порушеннями: навичок прийому їжі (вміти розрізняти посуд, продукти харчування, вміти користуватися ложкою і виделкою, охайно їсти, не розливати і не кидати їжу, мити руки перед їжею, сервірувати стіл тощо); гігієнічних навичок; навичок одягання та роздягання. У процесі дослідження виявлено, що у більшості дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю 6-11 років сформовано вміння користуватися ложкою під час їжі, частково користуватися виделкою, акуратно пити з чашки, самостійно накрити на стіл і обслуговувати себе за столом, більш важче формується вміння користування ножем для різання, намазування, чищення.

Ключові слова: дитина з порушеннями розумового розвитку, помірна та тяжка розумова відсталість, навички прийому їжі, спеціальний заклад.

Галецкая Ю. Исследование сформированности навыков приема пищи у детей с умеренной и тяжелой степенью интеллектуальной недостаточности. В статье проанализированы результаты исследования навыков приема пищи у детей с умеренной и тяжелой степенью интеллектуальных нарушений. Эти дети, вступая в специальное учреждение, имеют нарушения пространственной ориентировки, координации движений, недостаточную

сформированность социально-бытовых навыков, что является важным условием существования человека. Одной из причин такого положения является недостаточное внимание к формированию социально-бытовых навыков у детей раннего и дошкольного возраста, своеобразие овладения ими предметной деятельностью, которая является основой для формирования других видов деятельности. Определены основные направления коррекционно-воспитательной работы по формированию навыков самообслуживания у детей с интеллектуальными нарушениями: навыков приема пищи (уметь различать посуду, продукты питания, уметь пользоваться ложкой и вилкой, аккуратно есть, не разливать и не бросать еду, мыть руки перед едой, сервировать стол и т.п.); гигиенических навыков; навыков одевания и раздевания. В процессе исследования выявлено, что у большинства детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью 6-11 лет сформированы умения пользоваться ложкой во время еды, частично пользоваться вилкой, аккуратно пить из чашки, самостоятельно накрыть на стол и обслуживать себя за столом, гораздо труднее формируется умение пользования ножом для резки, намазывания, чистки.

Ключевые слова: ребенок с нарушениями умственного развития, умеренная и тяжелая умственная отсталость, навыки приема пищи, специальное учреждение.

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

The main directions of correctional and educational work on the formation of self-care skills in preschoolers with intellectual disorders: the skills of eating (able to distinguish between dishes, food, be able to use a spoon and a fork, neatly eat, do not pour and do not throw food, wash hands before eating, serve a table); hygienic skills; skills cleanliness (cover the table, eat neatly, use a napkin, clean dishes, wash hands with soap, wipe

hands with a towel); dressing and undressing skills. In order to study the formation of social and domestic skills in children with moderate and severe mental retardation, we conducted an experiment that included a set of methods: a survey; conversations with educators; analysis of lessons; observation of children during times of rest and social-oriented orientation classes; creating relevant situations in everyday activities. In the course of the study, it was found that in the majority of children with moderate and severe mental retardation, 6-11 years old, formed the ability to use a spoon while eating, partly use a fork, gently drink from the cup, to independently serve the table and serve themselves at the table, formed more difficult skill use a knife for cutting, smearing, cleaning.

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

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку корекційної освіти актуальною є проблема навчання та виховання дітей з помірним та тяжким ступенем інтелектуальної недостатності, особливо розробка технологій та науково обґрунтованих методик корекційно-реабілітаційної роботи, оскільки державна статистика МОЗ України констатує в останні роки суттєве зростання кількості дітей з порушеннями розумового розвитку і їм, відповідно, необхідно надавати кваліфіковану психолого-педагогічну допомогу. Важливим аспектом є формування соціально-побутових навичок у цієї категорії дітей, що сприяє їх соціальній адаптації та слугує основою для розвитку їх трудової діяльності.

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

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

Виклад основного матеріалу. Формування соціально-побутових навичок у дітей з помірним та тяжким ступенем інтелектуальної недостатності є важливою соціальною проблемою, оскільки ці навички виступають першоосновою побутової діяльності і є початковим щаблем трудового навчання, тому необхідне поступове їх залучення до трудових процесів: самостійному одяганню, користуванню туалетом, вмиванню, прийому їжі, заправлянню ліжка, прибиранню тощо.

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

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

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

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

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

Самообслуговування, включає в себе ряд складних за своєю структурою навичок, якими повинні оволодіти діти, і при цьому у них виникають труднощі у визначенні і засвоєнні послідовності операцій, в оволодінні кожною з них (Боровская, 2007; Гаврилов, 2009). При цьому малюк вже не може залишатися на рівні розуміння функціонального призначення предметів чи приблизного знання складу дій, він повинен оволодіти як структурою дії, так і кожною операцією, яка складає дію. Таким чином, виникнення самообслуговуючої діяльності має велике значення в засвоєнні дитиною досвіду дій з предметами, сприяє розумінню ролі кожної окремої дії і її логічної послідовності.

З метою вивчення сформованості соціально-побутових навичок у дітей з помірним та тяжким ступенем інтелектуальної недостатності нами було проведено експеримент, який включав комплекс методів: опитування; бесіди з вихователями; аналіз занять; спостереження за

дітьми під час режимних моментів і занять з соціально-побутового орієнтування; створення відповідних ситуацій у повсякденній діяльності.

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

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

1. Їсть ложкою і не потребує при цьому допомоги.
2. Легко користується виделкою.
3. П'є з чашки, не проливаючи.
4. Може принести собі попити.
5. Може налити собі в чашку воду, компот.
6. Без труднощів користується ложкою і виделкою при вживанні їжі.
7. Обслуговує себе за столом сама і їсть, не потребуючи особливої допомоги.
8. Ріже ножем без значних труднощів.
9. Намазує ножем масло, варення; робить бутерброд.
10. Чистить ножем овочі, фрукти.

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

Таблиця 1

Основні вимоги до показників за рівнями оволодіння соціально-побутовими навичками

Навичка	2 бали (сформована)	1 бал (частково сформована)	0 балів (не сформована)
Навички прийому їжі	Самостійно їсть, активно включається в процес прийому їжі, правильно визначає предмети, які необхідні для приймання в їжу певного продукту; може самостійно намазати хліб, зробити бутерброд	Частково виконує необхідні дії для прийому їжі; може намазати хліб, приготувати бутерброд лише з допомогою дорослого	Не відтворює дії з предметами, необхідними для прийому їжі, не може намазати хліб, зробити бутерброд

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

2) часткова сформованість фіксувалася, коли навички відтворювалися частково (виконувались не послідовно, шляхом спроб і

помилок, з допомогою дорослого) і практично лише у звичній для дитини обстановці;

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

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

В експерименті брали участь 168 вихованців 6/7–10/11років з помірною та тяжкою розумовою відсталістю 1-4 вікових груп. Вибір віку досліджуваної групи дітей обумовлений тим, що вихованці, на початок навчання у спеціальному закладі, не володіють самостійно і в повному обсязі необхідними соціально-побутовими навичками, що пояснюється недостатнім корекційним впливом в більш ранньому віці, відсутністю батьківського піклування. Всі ці фактори вимагають активного педагогічного втручання у процес формування соціально-побутових навичок у дітей під час навчання у спеціальному дитячому будинку-інтернаті.

Наше дослідження передбачало роботу з дітьми з помірним ступенем інтелектуальної недостатності – F 71 (помірна розумова субнормальність, помірна олігофренія, імбецильність), коефіцієнт інтелекту (IQ) знаходиться в межах від 49 до 35 одиниць та з тяжким ступенем інтелектуальної недостатності – F 72 (важка розумова субнормальність, важка олігофренія, важка імбецильність), коефіцієнт інтелекту (IQ) у межах від 34 до 20 одиниць.

Аналізуючи результати за напрямком дослідження «Навички прийому їжі», ми виявили, що найкраще у дітей сформовано вміння користуватися ложкою під час їжі. Самостійно їдять ложкою і не потребують при цьому допомоги 78,5% вихованців, хоча у 2,5% дітей ця навичка взагалі не сформована, вони не вміють самостійно їсти. На нашу думку, це пояснюється тим, що більшість з цих дітей не перебували у спеціальних дошкільних закладах, не отримували достатнього сімейного виховання. Що стосується користування виделкою, яке вимагає більш координованих рухів, то лише у 14,2% ця навичка сформована, у 28,5% - частково, і у 57,3 – не сформована. Відповідно без труднощів користуються ложкою і виделкою при вживанні їжі 16,6% вихованців дитячого будинку для дітей-інвалідів, 66,8% не вміють самостійно користуватися столовими приборами, це пояснюється ще й тим, що у багатьох дитячих будинках для дітей-інвалідів для вживання їжі дають лише ложки, і тому діти не вміють користуватися виделками. Не проливаючи, п’є з чашки 64,2% дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю, 33,3% іноді потребують допомоги, 2,5% не вміють самостійно пити з чашки, не проливши.

Лише 38,0% дітей при необхідності можуть принести собі щось попити, і 23,8% налити воду, компот чи чай у чашку, 59,6% вихованців не здатні самостійно налити рідину у чашку. Досить значна кількість дітей (61,9%) можуть накрити на стіл, обслуговувати себе за столом, знають правила поведінки в їдальні, але чому їх потрібно дотримуватись пояснити не можуть, частково це вміння сформовано у 33,3% вихованців, 4,8% потребують постійної допомоги вихователя.

Найгірше у дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю, за напрямком дослідження «Навички прийому їжі», сформовано вміння користуватися ножем. Можуть намазати хліб маслом, варенням, зробити собі бутерброд 14,2% дітей, 19,0% - частково, 66,8% не вміють цього робити самостійно. Без значних труднощів щось ріжуть ножем 9,5% вихованців, 71,5% не вміють цього робити. Найгірше сформована навичка чищення овочів чи фруктів, лише 7,1% дітей вміють це робити самостійно, 14,2% потребують при цьому допомоги, у 78,7% ця навичка не сформована.

Результати дослідження сформованості навичок прийому їжі у дітей з помірним та тяжким ступенем інтелектуальної недостатності подані у таблиці 2.

Таблиця 2

Результати дослідження навичок прийому їжі у дітей з помірним та тяжким ступенем інтелектуальної недостатності, %

№ з/п	Навичка	сформована (виконує самостійно, послідовно)	частково (виконує не послідовно, шляхом спроб і помилок, з допомогою дорослого)	не сформована (не виконує)
1	Їсть ложкою і не потребує при цьому допомоги	78,5	19,0	2,5
2	Легко користується виделкою	14,2	28,5	57,3
3	П’є з чашки, не проливаючи	64,2	33,3	2,5
4	Може принести собі попити	38,0	19,0	43,0
5	Може налити собі в чашку воду, компот	23,8	16,6	59,6
6	Без труднощів користується ложкою і виделкою при вживанні їжі	16,6	16,6	66,8
7	Обслуговує себе за столом сама і їсть, не потребуючи особливої допомоги	61,9	33,3	4,8
8	Ріже ножем без значних труднощів	9,5	19,0	71,5
9	Намазує ножем масло, варення; робить бутерброд	14,2	19,0	66,8
10	Чистить ножем овочі, фрукти	7,1	14,2	78,7

Наведемо типовий приклад виконання досліджуваних дій. Віталій Я. (7 р.; F72.88 – тяжка розумова відсталість, ДЦП, легкий тетрапарез). Під час їжі не завжди може втримати ложку в руці, спостерігається неузгодженість рук; інколи не потрапляє ложкою до рота, їсть неохайно. Стакан тримає двома руками, може пролити рідину. Дитина не в стані принести собі щось попити чи поїсти. Виделкою користуватися не вміє, також не обслуговує себе сам за столом, потребує постійної допомоги.

Для визначення середнього арифметичного відсотка ми використали формулу x=∑÷10, де x – відсоткове значення кількості вихованців, ∑ – сума відсотків, 10 – загальна кількість тверджень. За напрямком дослідження «Навички прийому їжі» було виявлено, що навички їжі і поведінки за столом сформовані у 32,8% вихованців, у 21,85% - частково, у 45,35% - не сформовані (див.рис.1).

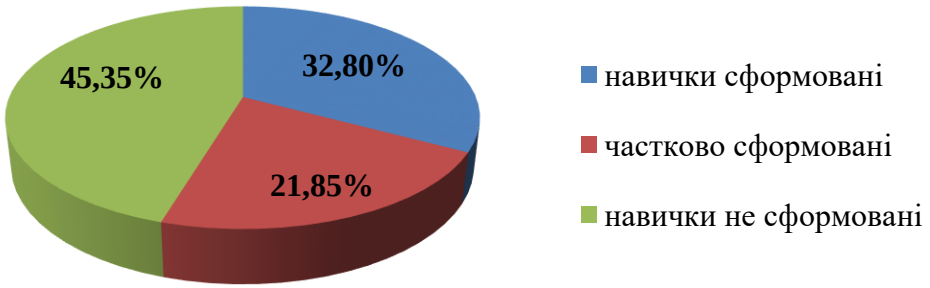


Рисунок 1. Сформованість навичок прийому їжі у дітей з помірним та тяжким ступенем інтелектуальної недостатності.

Отже, у більшості дітей з помірним та тяжким ступенем інтелектуальних порушень 6-11 років сформовано вміння користуватися ложкою під час їжі, частково користуватися виделкою, акуратно пити з чашки, самостійно накрити на стіл і обслуговувати себе за столом, більш важче формується вміння користування ножем для різання, намазування, чищення.

Висновки. Оволодіння елементами самообслуговуючої діяльності є прямим продовженням розвитку предметної діяльності малюка, робить для нього соціально значущими самі предметні дії і вимагає нового рівня оволодіння предметними і знарядійними діями. Ця категорія дітей спроможна засвоювати деякі елементарні навички практичної та розумової діяльності, тому вони можуть оволодівати окремими соціально-побутовими навичками, нескладними видами фізичної праці і елементами грамоти. У вихованні та навчанні дітей з помірним та тяжким ступенем інтелектуальної недостатності важливу роль грає вироблення у них звичок і навичок поведінки, а також чітка послідовність у виконанні окремих дій. Вони засвоюють дії в тій послідовності, в якій зазвичай виконують їх під безпосереднім керівництвом і контролем дорослих.

Бібліографія

Боровская, И., Лисовская, Т. и др. (2007). Воспитание и обучение детей в условиях домов-интернатов: пособие для педагогов. Минск: НИО. **Гаврилов, О.** (2009). Особливі діти в закладі і соціальному середовищі. Кам'янець-Подільський: Аксіома. **Галецька, Ю.** (2009). Особливості формування навичок соціально-побутового орієнтування у дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 12, 156-159. **Шипицына, Л.** (2005). «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. СПб: Речь.

References

Borovskaya, I., Lisovskaya, T. (2007). Vospitanie i obuchenie detey v usloviyah domov-internatov: posobie dlya pedagogov. Minsk: NIO. **Havrylov, O.** (2009). Osoblyvi dity v zakladi i sotsialnomu seredovyshchi. Kamianets-Podilskyi: Aksioma. **Haletska, Y.** Osoblyvosti formuvannia navychok sotsialno-pobutovoho oriientuvannia u ditei z pomirnoiu ta tiazhkoiu rozumovoiu vidstalistiu. *Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohiienka*. Kamianets-Podilskyi: Aksioma, 12, 156-159. **Shipitsyina, L.** (2005). «Neobuchaemyiy» rebenok v seme i obschestve. Sotsializatsiya detey s narusheniem intellekta. SPb: Rech.

Received 20.10.2018
Accepted 16.11.2018

УДК 372.46
DOI: 10.32626 / 2413-2578.2018-12.52-63

В.І. Галущенко
victoria.galushchenko@ukr.net.

ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ НАОЧНОГО МОДЕЛЮВАННЯ У КОРЕКЦІЙНО-ВИХОВНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Відомості про автора: Галущенко Вікторія Іванівна, кандидат педагогічних наук, в.о. доцента кафедри дефектології та фізичної реабілітації Державного закладу "ПНПУ ім. К.Д.Ушинського", м.Одеса, Україна. У колі наукових інтересів: формування просодичного компоненту мовлення у дітей з порушеннями мовлення, особливості корекційно-логопедичної роботи з дітьми з дизартрією, впровадження

© Галущенко В.І.

інноваційних засобів корекцйно-реабілітаційної роботи з дітьми, активізація емоційної лексики у дітей з порушеннями мовлення. E-mail: victoria.galushchenko@ukr.net.

Contakt: Galushchenko Viktoriya Ivanivna, Candidate of Pedagogical Sciences, acting director Associate Professor of the Department of Defectology and Physical Rehabilitation of the State Establishment "KPDUshinsky PNPU", Odesa, Ukraine. In the circle of scientific interests: the formation of prosocial component of speech in children with speech disorders, peculiarities of correctional-logopedic work with children with dysarthria, introduction of innovative means of correctional and rehabilitation work with children, activation of emotional vocabulary in children with speech disorders.

E-mail: victoria.galushchenko@ukr.net

Галущенко В.І. Використання засобів наочного моделювання у корекційно-виховній роботі з дітьми з порушеннями мовленняя. У статті проаналізовано наукові дослідження з проблеми моделювання в мовленнєвому розвитку дітей, розкрито та охарактеризовано різні види моделей, що використовуються у корекційно-виховній роботі з дітьми з порушеннями мовлення. Визначено доцільність застосування методу моделювання, що є основою розвитку розумових здібностей, оволодіння діями заміщення, співвіднесення, засобами основного стимулювання дітей дошкільного віку. Важливим є можливість дитини з мовленнєвою патологією активізувати пізнавально-мовленнєву діяльність через засоби невербального підґрунтя наочних моделей та замінників, використовувати готові наочні моделі-малюнки можна вже на підготовчому етапі корекційно-виховної роботи. Введення наочних моделей в процес навчання дозволяє логопедам більш цілеспрямовано розвивати імпресивне мовлення дітей, збагачувати їх активний лексикон, закріплювати навички словотворення, формувати й удосконалювати вміння використовувати в мовленні різні конструкції речень, описувати предмети, складати розповідь, співвідносити певні об`єкти та предмети з різними символами та схемами. Використання наочного моделювання в корекційно-освітній роботі з дітьми, що мають порушення мовлення ефективно впливає на розвиток у дошкільників пам'яті, уваги, уяви, логічного мислення, збагачення словникового запасу і служать додатковим основою для виправлення звуковимови.

Ключові слова: наочне моделювання, діти з порушеннями мовлення, корекційно-виховна робота.

Галущенко В.И. Использование средств наглядного моделирования в коррекционно-воспитательной работе с детьми с нарушениями речи. В статье проанализированы научные исследования по проблеме моделирования в речевом развитии детей, раскрыто и охарактеризованы различные виды моделей, используемых в

коррекционно-воспитательной работе с детьми с нарушениями речи. Определена целесообразность применения метода моделирования, является основой развития умственных способностей, овладение действиями замещения, соотнесения, средствами основного стимулирования детей дошкольного возраста. Важно возможность ребенка с речевой патологией активизировать познавательно-речевую деятельность через средства невербального почву наглядных моделей и заменителей, использовать готовые наглядные модели-рисунки можно уже на подготовительном этапе коррекционно-воспитательной работы. Введение наглядных моделей в процесс обучения позволяет логопедам более целенаправленно развивать импрессивную речи детей, обогащать их активный лексикон, закреплять навыки словообразования, формировать и совершенствовать умение использовать в речи различные конструкции предложений, описывать предметы, составлять рассказ, соотносить определенные объекты и предметы с различными символами и схемами. Использование наглядного моделирования в коррекционно-образовательной работе с детьми, имеющими нарушения речи эффективно влияет на развитие у дошкольников памяти, внимания, воображения, логического мышления, обогащение словарного запаса и служат дополнительным основанием для исправления звукопроизношения.

***Ключевые слова*:** наглядное моделирование, дети с нарушениями речи, коррекционно-воспитательная работа.

Galushchenko V.I. Use of visual simulation tools in correctional work with children with speech disorders. The hasty way of activating the correctional and educational process with children with severe speech impairments is an important problem of the present. Current and innovative to date is the study of teachers, psychologists, speech therapists that the basis of the development of mental abilities, the means of the main stimulation of children of preschool age is to master the child by substitution and visual simulation. In modern scientific and pedagogical literature, modeling is considered as a product of complex cognitive activity, which includes the mental processing of the output sensory-perceived material and the creation of a model - a generalized image of the essential properties of the modeled object. In a pre-school educational organization, modeling is a visual and practical learning method that ensures successful learning by children of knowledge about the features, the property of individual characteristics and the hidden characteristics of objects, objects of the world, the relationships and relations that exist between them

Working with children with a different speech pathology and faced with problems in their education, speech therapists seek to find auxiliary facilities that facilitate, systematize and direct the process of assimilating children to new material. One of such important means is visual simulation. In the process of development, the child acquires sensory impressions, gains

practical experience, and the need to combine the knowledge with the word, "perceived and seen", requires the need for communication. In order for speech to be used as a means of communication, the necessary conditions for the child to consciously address words that form the need to be understood first by adults and then by peers.

The article analyzes scientific research on the modeling problem in children's speech development, reveals and describes various types of models used in correctional and educational work with children with speech disorders. The expediency of using the simulation method, which is the basis of the development of mental abilities, mastery of substitution actions, correlation, means of the main stimulation of preschool children, is determined. It is important to enable a child with speech pathology to intensify cognitive-speech activity through means of non-verbal basis of visual models and substitutes, and to use ready-made visual models-drawings already at the preparatory stage of correctional and educational work. The introduction of visual models into the learning process allows speech therapists to more purposefully develop impulsive speech of children, to enrich their active vocabulary, to consolidate word-formation skills, to form and improve the ability to use various speech constructs in speech, to describe objects, to compose narratives, to relate certain objects and objects with different symbols and schemas. Using visual simulation in correctional and educational work with children with speech impairment effectively influences the development of preschool children mint, attention, imagination, logical thinking, enriching vocabulary and serve as an additional basis for correcting zvukoproiznosheniya.

***Key words*:** visual simulation, children with speech disorders, correctional and educational work.

Постановка проблеми. Пощук шляхів активізації корекційно-розвиваючого та виховного процесу з дітьми з тяжкими порушеннями мовлення є важливою проблемою сьогодення. Актуальними та інноваційним на сьогоднішній день є дослідження педагогів, психологів, логопедів про те, що основою розвитку розумових здібностей, засобами основного стимулювання дітей дошкільного віку є оволодіння дитиною діями заміщення і наочного моделювання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній науково-педагогічній літературі моделювання розглядається як продукт складної пізнавальної діяльності, що включає розумову переробку вихідного чуттєво-сприйманого матеріалу (В.В. Давидов) і створення моделі узагальненого образу істотних властивостей модельованого об'єкту [3]. В умовах дошкільної освітньої організації, моделювання - це наочно-практичний метод навчання, що дозволяє забезпечити успішне засвоєння дітьми знань про особливості, властивість індивідуальних ознак та прихованих характеристик предметів, об'єктів навколишнього світу, про зв'язки та відносини, що є між ними [3].

На доцільність використання методу наочності вказували педагоги С.Л.Рубінштейн, Л.В.Ельконін, А.М.Леушина, Л.Н. Єфіменкова. Значимість моделювання плану висловлювання неодноразово підкреслювалося В.К. Воробйовою, В.П. Глуховим [4; 6; 8]. Теорія породження мовлення, створена відомим психологом Л.С. Виготським, отримала подальший розвиток в працях А. А. Леонтьєва, А.Р.Лурія, М.І.Жинкіна та інш.[2;7]. Вченими виділяються два основні чинники, що полегшують процес становлення зв'язного мовлення. Перший, на думку С. Л. Рубінштейна, Л. В. Ельконіна - це наочність. Другий, на думку Л.С. Виготського - створення внутрішнього плану висловлювання. О. Білан [2] та К. Крутій [9] виявлено специфічний засіб розвитку мовлення дошкільників – наочні моделі, у яких малюк відтворює структуру об’єктів і зв’язків між ними. Дії наочного моделювання є основними пізнавальними здібностями дошкільника у сфері мислення. Наочне моделювання включає в себе не тільки використання замінників, але потребує встановлення між ними відношень, що відповідають відношенням тих предметів і явищ, котрі ці замінники зображають. [3;9].

Наочне моделювання в дошкільній логопедії називають по-різному: методика сенсорно-графічних схем (В.К. Воробйова); предметно-схематичні моделі (Т.А.Ткаченко); блоки-квадрати (В.П. Глухов), колажі (Т.В.Большева), схем складання оповідання (Л.Н.Єфіменкова), метод «ізографії моделювання» та інш. Процес моделювання включає три етапи: засвоєння сенсорного матеріалу, переклад на знаково-символічне мовлення, робота безпосередньо з моделлю [1;3;10].

На думку Л. А. Венгера, моделювання - метод, при якому створюються моделі і використовуються в подальшому при формуванні уявлення про структуру об'єктів, про зв'язок окремих елементів даних об'єктів між собою. Ефективність їх використання залежить від наступних умов: модель повинна відображати основні властивості об'єкта і бути за структурою аналогічною реальному об'єкту; бути доступною для сприйняття дитиною даного віку; повинна полегшувати процес оволодіння навичками, вміннями і знаннями. [4].

Мета статті полягає у розкритті науково-теоретичних основ використання наочного моделювання, його видів та особливостей застосування у корекційно-виховній роботі з дітьми дошкільного віку з порушеннями мовлення.

Виклад основного матеріалу. В основі методу моделювання лежить принцип заміщення: реальний предмет дитина заміщає іншим предметом, його зображенням, будь-яким умовним знаком.

Ігрове заміщення - початок великого шляху, що веде до використання математичних символів, нотних знаків, програм для комп'ютерів, варіативних індивідуально-доступних форм спілкування і, головне, до розуміння істинного значення слів, що не тільки вказують на

предмети і явища, але і виділяють в них важливі, істотні ознаки. Але розуміння позначень окремих предметів ще недостатньо для вирішення розумових завдань. Будь-яке завдання вимагає аналіз умов, виділення відносин між об'єктами, що необхідно враховувати. такі відносини можуть виражатися або в словесній формі, або за допомогою наочної моделі, де самі предмети позначені за допомогою тих чи інших умовних заступників, а їх відносини при допомозі розташування цих заступників в просторі (або на площині). І як підтверджує практика, саме наочні моделі є тією формою виділення і позначення відносин, що найбільш доступна дітям дошкільного віку. (Леон Лоренсо С., Халізева Л.І. та ін.) У дитини, що володіє зовнішніми формами заміщення і наочного моделювання, з'являється бажання застосовувати заступники і наочні моделі, уявляти собі те, про що розповідають дорослі, заздалегідь «бачити» результати власних дій. А це і є показником високого рівня стимулювання розумових здібностей [6;7].

Працюючи з дітьми з різною мовленнєвою патологією і стикаючись з проблемами в їх навчанні, логопеди прагнуть до пошуку допоміжних засобів, що полегшують, систематизують і спрямовують процес засвоєння дітьми нового матеріалу. Одним з таких важливих засобів є наочне моделювання. У процесі розвитку дитина набуває чуттєві враження, накопичує практичний досвід і виникає необхідність поєднання отриманих знань зі словом, що позначає «сприйняте і побачене», виникає необхідність в спілкуванні. Для того щоб мовлення було використане як засіб спілкування, необхідні умови, що спонукають дитину усвідомлено звертатися до слів, що формують потребу бути зрозумілим спочатку дорослими, а потім і однолітками. Такі умови виникають, перш за все, в процесі самого спілкування і діяльності, що організовано дорослими спільно з дитиною. Основним етапом сприймання та розуміння дошкільника є організація його власного досвіду, який дорослі допомагають йому узагальнити і зафіксувати за допомогою наочних засобів - еталонів, символів, умовних заступників, моделей. Згідно психологічним дослідженням Л.С. Виготського, Д. Б. Ельконіна, Л. А. Венгер, А.В. Запорожця, П.Я. Гальперіна [4] в дошкільному дитинстві формується здатність до опосередкованої розумової діяльності. Одним з видів опосередкування і є здатність дошкільників до наочного моделювання.

Використовувати готові наочні моделі-малюнки можна вже на підготовчому етапі корекційно-виховної роботи з дітьми з порушеннями мовлення. Так, для вдосконалення дрібної і артикуляційної моторики використовуються наочні моделі для самомасажу пальців рук, долонь, обличчя, шиї, для пальчикової і артикуляційної гімнастики, вправ з «гімнастики-мозку», біоенергопластики.

Графічне моделювання та прийоми мнемотехніки є одними з поширених методів корекційно-виховної роботи, що використовуються

сучасними фахівцями: педагогами, логопедами, психологами тощо, полегшують запам'ятовування і збільшують обсяг пам'яті шляхом утворення додаткових асоціацій. Крім того, саме оволодіння прийомами моделювання скорочує час навчання і сприяє розвитку не тільки пам'яті, але і мислення, уваги.

Використання наочного моделювання допомагає дітям поетапно перейти від наочно-дієвого і наочно-образного до словесно-логічного мислення. Тому на початкових етапах впровадження моделей необхідний наочний матеріал (картинки, предмети, піктограми), як опора на наочно-образне мислення. Таким чином, у дітей формується здатність до аналізу і класифікації. Далі формується здатність до більш складних розумових операцій - узагальнення, абстракції. На даному етапі наочні моделі спираються і на образне, і на словесно-логічне мислення, тобто мовленнєву інструкцію.

З метою активізації мовленнєвої діяльності дітей, необхідно вводити умовні моделі, картки-схеми, символи на усіх етапах заняттях. Такі форми роботи сприяють підвищенню у дітей інтересу до навчальної діяльності; відповіді стають динамічніше, планування висловлювання стає доступнішим, зростає потреба в спілкуванні.

В якості символів у графічному моделюванні використовується:

- Зображення.
- Символічні зображення предметів (умовні позначення, контури, стилізація).
- Геометричні фігури.
- Піктограми з рахункових паличок.
- Предмети – заступники.

Метод ізографії моделювання - модифікація наочного моделювання - синтез двох видів діяльностей - образотворчої і мовленнєвої. Суть методу ізографії моделювання - використання графічних моделей - малюнків (ізографів), що виконуються самою дитиною.

Можливість застосування ізографії моделювання: сюжетна розповідь, розповідь-роздум, заучування вірша, казка, запам'ятовування складних мовленнєвих зворотів і фразеологізмів, складання описового оповідання, переказ.

На думку Л. С. Виготського, малювання і є «графічним мовленням» дитини. Багато авторів називають малювання передвісником писемного мовлення. Гра і малюнок виступають передісторією появи письмового знаку.

Рекомендації з використання методу ізографії моделювання:

- попереднє обговорення змісту матеріалу (оповідання, історії ...);

- підказка педагога з демонстрацією (на дошці) у випадках ускладнень

(«Як можна намалювати слово «чекаю»?);

- виділення графічно основних смислових уривків (без зайвої деталізації);

- обов'язкове дотримання малої записи ізографів;

- самостійне виконання дитиною ізографів (можлива допомога педагога як дитячою рукою, так і рукою дорослого, внесення доповнень в деталізацію символів);

- не потрібно якість і технічність виконання малюнків;

- мовленнєвий супровід дітей при виконанні ізографів.

Ігри та ігрові вправи:

1) Ігри- комікси. У кожну частину листа, поділеного на 2, 3, 4, 6 частин, дитина послідовно замальовує сюжет придуманої казки чи історії. Спонукальний мотив - «писати ми ще не вміємо, ми можемо намалювати». Спочатку зображують 2 - 3 героя, а далі поетапно відбувається дія і завершення історії. Допомога педагога - вибір задуму, визначення сюжетної лінії, зображення символів. Теми історій - «Казка на грядці», «Солодка історія», «Новорічна казка», "Веселі черепашки", "Різнокольорові камінці", "Наші помічники» (про посуд, побутові прилади), «Подорож крапельки», «Мамин день».

2) Книжки-малятка. Те ж що і комікси, тільки сюжет розташований на окремих сторінках. Ефективна для використання сімейна співтворчість (історія вигадується і ілюструється дитиною разом з батьками).

3) Щоденник. Опис подій з особистого досвіду в хронологічному порядку. Ведеться дитиною самостійно і за допомогою батьків. Звернення до щоденника (за бажанням дитини, за задумом педагога, але не рідше 1 разу на 2 тижні). Допомога педагога - допомогти придумати знак для позначення події. Теми - «Яка сьогодні погода», «Як я люблю грати», «Про що я мрію», «Що я сьогодні зробив сам», «Що я дізнався нового», «Мій вихідний день».

4) Точкові казки. Об'єднання об'єктів в єдину розповідь. На аркуші розташувати 2, 3 і більше точок (кількість залежить від етапу оволодіння технікою). Біля кожної точки розташувати символ об'єкта (поруч з першою точкою зобразити фрукт, поруч з другою - дику тварину, з третьої - предмет меблів). Зв'язати предмети в маленьку розповідь, казку, історію (щоб всі предмети жили в цій історії і з ними щось відбувалося). На перших етапах використовувати живі об'єкти, а потім неживі предмети і явища природи.

Робота з піктограмами. Піктограми відносяться до невербальних засобів спілкування і можуть використовуватися в наступних якостях: як засіб, що полегшує розвиток спілкування, мовлення, когнітивних функцій.

Робота зі складовими, звуковими схемами. При навчання грамоті метод наочного моделювання дозволить вирішити такі завдання:

познайомити дітей з поняттям «слово» і його протяжністю; знаходити позицію звуків у слові і співвідносити зі схемою, зображати приголосні і голосні звуки за допомогою зорових символів, розрізняти тверді / м'які звуки; сформувати навички аналізу та синтезу слів і речень, підбору слів до заданої звукової моделі, навчити графічно зображати речення, придумувати речення за схемою.

У логопедичній роботі моделювання виступає як певний метод пізнання, з одного боку, а з іншого - як програма для аналізу нових явищ. При підготовці дітей до навчання грамоті метод наочного моделювання дозволяє вирішити такі додаткові завдання, як:

- інтонаційно виділяти звук у слові,
- називати слова із заданим звуком,
- знаходити позицію звуку в слові і співвідносити зі схемою, - зображувати приголосні і голосні звуки за допомогою зорових символів [11].

Для вдосконалення просодичних компонентів мовлення застосовуються графічні зображення простих і складних ритмів, основних видів інтонації. Формування навичок диференціації мелодичних малюнків інтонації проводять з опорою не слухове та зорове сприймання з використанням мовленнєвих зразків, сигнальних карток, малюнків, графічних схем, жестів рук, що відповідали кожній інтонаційній структурі [5]

На основному етапі при формуванні вимовних умінь і навичок використовуються готові моделі артикуляційних укладів (В.М.Акіменко), комплексів вправ артикуляційної гімнастики для різних груп звуків (О.М.Краузе) /На етапі автоматизації звуку в реченні і тексті використовують мнемо-доріжки, мнемо-таблиці і готові картинно-графічні плани, що дозволяють дитині при розповіданні зосередитися на відпрацьовуванні означеного звуку [1;3;5]. При порушеннях складової структури слова моделювання дозволяє дітям образно уявити структуру слова, використовуючи заступники складів, з яких воно складається, навчитися визначати кількість складів у слові, співвідносити слово зі складовою схемою. Діти готуються до формування досвіду поскладового читання. При формуванні лексико-граматичної будови мовлення використання методу моделювання передбачає формування умінь аналізувати мовленнєвий матеріал і систематизувати мовленнєві одиниці відповідно до законів з нормами мови. Діти підбирають схеми до слів, до прийменників («маленьких слів»), придумують речення до схеми.

Метод наочного моделювання допомагає дитині візуально уявити абстрактні поняття (звук, слово, речення, текст), навчитися працювати з ними. Це особливо важливо для дітей з інтелектуальними порушеннями,

оскільки розумові завдання у них вирішуються з переважною роллю зовнішніх засобів, наочний матеріал засвоюється краще вербального.

Опорні схеми – це спроба задіяти для вирішення пізнавальних завдань зорову, рухову, асоціативну пам'ять. Наукові дослідження і практика підтверджують, що саме наочні моделі є тією формою виділення і позначення відносин, що найбільш доступна дітям.

Отже, модель – це об'єкт, що використовується в якості «заступника», представника іншого об'єкта з певною метою. Можна створювати та використовувати різні моделі об'єкта: образні, знакові, змішані, натуральні.

У логопедичної роботі наочне моделювання виступає як певний метод пізнання, з одного боку, а з іншого - як програма для сприйняття, осмислення і аналізу нових явищ. Застосування наочних моделей в корекційно-розвиваючому навчанні сприяє збагаченню активного словника; закріпленню навичок словотворення; корекції звуковимови; формуванню та вдосконаленню вміння використовувати в мовленні різні синтаксичні конструкції; розвивати зв'язне мовлення, просодичний компонент мовлення.

Діти з системним недорозвиненням мовлення не володіють в однаковій мірі всіма необхідними сенсорними еталонами, у них спостерігається відставання в формуванні перцептивних дій, що в свою чергу позначається на успішності називання тих чи інших властивостей об'єктів. Процеси сприйняття у них уповільнені, часто фрагментарні і не узагальнені. Ці діти не орієнтуються в обстеженні предметів, виділенні потрібних властивостей, а головне - позначенні цих властивостей словом. Недостатність процесів сприйняття затримує розвиток всієї пізнавальної діяльності дитини.

Для дітей з порушеннями мовлення характерна швидка стомлюваність і втрата інтересу до заняття. Використання наочного моделювання викликає інтерес і допомагає вирішити цю проблему. Крім того, використання символічної аналогії полегшує і прискорює процес запам'ятовування і засвоєння матеріалу, формує прийоми роботи з пам'яттю.

Висновки та перспективні напрямки дослідження. Отже, використання методу наочного моделювання в роботі з дітьми з порушеннями мовлення дозволяє вирішити наступні проблеми: по-перше, у нормі пізнавальний інтерес, розумова діяльність дитини-дошкільника дуже пластична і здатна до навчання, але для дітей із порушенням мовлення характерна швидка стомлюваність і втрата інтересу до заняття. Використання наочного моделювання викликає інтерес і допомагає вирішити цю проблему; по-друге, використання символічної аналогії полегшує і прискорює процес запам'ятовування і засвоєння матеріалу, формує прийоми роботи з пам'яттю. Адже одне з

правил зміцнення пам'яті говорить: «Коли вчиш - записуй, малюй схеми, діаграми, символи»; по-третє, застосовуючи графічну аналогію, ми вчимо дітей бачити головне, систематизувати отримані знання. Важливим є те, що моделювання складається з етапів: засвоєння і аналізу сенсорного матеріалу, переклад його на знаково-символічне мовлення, робота з моделлю.

Введення наочних моделей в процес навчання дозволяє логопедам більш цілеспрямовано розвивати імпресивне мовлення дітей, збагачувати їх активний лексикон, закріплювати навички словотворення, формувати й удосконалювати вміння використовувати в мовленні різні конструкції речень, описувати предмети, складати розповідь, співвідносити певні об єкти та предмети з різними символами та схемами. Все це сприяє закріпленню розуміння значень частин мовлення та граматичних категорій, розвитку розуміння логіко-граматичних конструкцій і цілісного мовленнєвого висловлювання. Важливо, що наочні моделі можуть включати стилізовані зображення реальних предметів, символів для позначення деяких частин мовлення, схеми для позначення основних ознак окремих видів описуваних предметів, а також виконуваних дій з метою обстеження. Наочні моделі широко можна використовувати в формування у дітей умінь конструювати речення. Описані прийоми роботи дозволять підвищити ефективність розвитку пізнавальних здібностей, розумового розвитку та оптимізації корекційно-розвиваючого процесу розвитку мовлення дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення. Поступово опановуючи усіма видами зв’язного висловлювання за допомогою моделювання, діти вчаться планувати свою думку, починаючи з невербальних засобів структурування висловлювання, що визначає розробку у подальшому інноваційних цікавих схем моделювання з дітьми від молодшого до шкільного віку.

Бібліографія

1. Акименко В.М. Развивающие технологии в логопедии / В. М. Акименко. — Ростов н/Д : Феникс, 2011. — 109, [2] с. : ил. — (Сердце отдаю детям). **2. Білан О.І**. Навчаємо розповідаті за ілюстраціямі (старший дошкільний вік): Навчально-методичний посібник /О.І. Білан.- Тернопіль: Мандрівець, 2012. - 160 с. **3. Богуш А.М.** Дошкільна лінгводідактіка: теорія и практика навчання дітей рідної мови: Підручник/за ред. А.М. Богуш.- К .: Вища школа, 2007- - 542 с. **4. Венгер Л.А.** Развитие познавательних способностей в процессе дошкольного воспитания / Л.А. Венгер. – М.: Просвящение, 1986. – 174 с. **5. Галущенко В І**. Особливості формування просодичного компонента мовлення у дітей зі стертою формою дизартрії : дис. канд. пед. наук : 13.00.03 / В.І.Галущенко; Південноукр. держ. пед. університет ім. К.Д.Ушинського. Одеса : [Б. в.], 2012. –247 с. **6. Глухов В. П.**

Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. —М., 2004. 7**. Давыдова Т.Г., Ввозная В.М.** Использование опорных схем в работе с детьми. // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения № 1, 2008. **8. Карнаухова Я. Б.** Розвиток зв'язного мовлення методом ізографії моделювання у дітей молодшого шкільного віку з ОНР / Я. Б. Карнаухова // Логопедія. - 2011. № 1. - С. 63 - 65. **9. Крутій К.Л.** Використання схем – моделей у лексико – граматичній роботі: Навч.-метод. посіб. - Львів. - 2007р. **10. Кудрова Т.И.** Моделирование в обучении грамоте дошкольников с недоразвитием речи.// Логопед в детском саду: науч. - метод. журнал.-2007.-№4.-С.51-54. **11. Пилипенко Т. В.** Технологія наочного моделювання в корекції загального недорозвинення мови дошкільників // Освіта і виховання. - 2018. - №1. - С. 22-25.

Bibliografiya

1. Akimenko V.M. Razvivayushchie tekhnologii v logopedii / V. M. Akimenko. — Rostov n/D : Feniks, 2011. — 109, [2] s. : il. — (Serdce otdayu detyam). **2. Bilan O.I.** Navchaємo rozpovidati za ilyustraciyami (starshij doshkil'nij vik): Navchal'no-metodichnij posibnik /O.I. Bilan.- Ternopil': Mandrivec', 2012. - 160 s. **3. Bogush A.M.** Doshkil'na lingvodidaktika: teoriya i praktika navchannya ditej ridnoї movi: Pidruchnik/za red. A.M. Bogush.- K .: Vishcha shkola, 2007- - 542 s. **4. Venger L.A.** Razvitie poznavatel'nih sposobnostej v processe doshkol'nogo vospitaniya / L.A. Venger. – M.: Prosvyashchenie, 1986. – 174 s. **5. Galushchenko V I.** Osoblivosti formuvannya prosodichnogo komponenta movlennya u ditej zi stertoyu formoyu dizartriї : dis. kand. ped. nauk : 13.00.03 / V.I.Galushchenko; Pivdennoukr. derzh. ped. universitet im. K.D.Ushins'kogo. Odesa : [B. v.], 2012. –247 s. **6. Gluhov V. P.** Formirovanie svyaznoj rechi detej doshkol'nogo vozrasta s obshchim rechevym nedorazvitiem. —M., 2004. **7. Davydova T.G., Vvoznaya V.M.** Ispol'zovanie opornyh skhem v rabote s det'mi. // Spravochnik starshego vospitatelya doshkol'nogo uchrezhdeniya № 1, 2008. **8. Karnauhova Y. B.** Rozvitok zv\'yaznogo movlennya metodom izografiї modelyuvannya u ditej molodshogo shkil'nogo viku z ONR / Ya. B. Karnauhova // Logopediya. - 2011. № 1. - S. 63 - 65. **9. Krutij K.L.** Vikoristannya skhem – modelej u leksiko – gramatichnij roboti: Navch.-metod. posib. - L'viv. - 2007r. **10. Kudrova T.I**. Modelirovanie v obuchenii gramote doshkol'nikov s nedorazvitiem rechi.// Logoped v detskom sadu: nauch. - metod. zhurnal.-2007.-№4.-S.51-54. **11. Pilipenko T. V.** Tekhnologiya naochnogo modelyuvannya v korekciї zagal'nogo nedorozvinennya movi doshkil'nikiv // Osvita i vihovannya. - 2018. - №1. - S. 22-25.

Received 18.10.2018
Accepted 13.11.2018

УДК: 376
DOI: 10.32626 / 2413-2578.2018-12.64-72

О.В. Гаяш
(nizevych@gmail.com)

ОСНОВНІ АСПЕКТИ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ-ОЛІГОФРЕНОПЕДАГОГА В СУЧАСНИХ УМОВАХ

Відомості про автора: Гаяш Оксана, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фізичної реабілітації ДВНЗ «Ужгородського національного університету», Ужгород, Україна. У колі наукових інтересів: проблема організації корекційної роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями, формування у них навчально-практичної діяльності. E-mail: nizevych@gmail.com

Contact: Gajash Oksana, candidate of pedagogical sciences, associate Professor of physical rehabilitation in Uzhhorod National University, Uzhhorod, Ukraine. Academic interests: the problem of the organization's correctional work with children with intellectual disabilities, the formation of them educational and practical activity. E-mail: nizevych@gmail.com

Гаяш О.В. Основні аспекти діяльності вчителя-олігофренопедагога в сучасних умовах. У статті зазначено завдання професійної соціально-педагогічної діяльності вчителя-дефектолога (олігофренопедагога), зокрема: модернізація і педагогізація соціокультурного середовища, надання компетентісної допомоги у процесі соціального формування особистості дитини з порушеннями інтелектуального розвитку. Подано вимоги до професійної діяльності вчителя-дефектолога (орієнтація на соціальний прогрес, врахування змін у суспільстві, вироблення нового педагогічного мислення, творче дослідження передового педагогічного досвіду та інновацій у галузі корекційної освіти, неперервне удосконалення своєї педагогічної майстерності). Охарактеризовано функції, які найбільш повно розкривають діяльність педагога-дефектолога. Професійна діяльність вчителя-дефектолога включає в себе різні види соціально-педагогічної, реабілітаційної, консультативно-діагностичної, психотерапевтичної, корекційної діяльності. Розкрито соціальне значення професії вчителя-дефектолога у суспільстві.

Ключові слова: вчитель-дефектолог, професійна діяльність, інклюзивне навчання, діти з інтелектуальними порушеннями, корекційно-педагогічна робота.

Гаяш О.В. Основные аспекты деятельности учителя-олигофренопедагога в современных условиях. В статье обозначены задачи профессиональной социально-педагогической деятельности

© Гаяш О.В.

педагога-дефектолога (олигофренопедагога), в частности: модернизация и педагогизация социальной и культурной среды, оказание компетентной помощи в процессе социального формирования личности ребенка с нарушениями интелектуального развития. Определены требования к его профессиональной деятельности (ориентация на социальный прогресс, принимая во внимание изменения в обществе, выработка нового педагогического мышления, творческое исследование педагогического опыта и инноваций в области специального образования, совершенствование педагогического мастерства). Подчеркнуты особенности, которые наиболее полно раскрывают деятельность учителя-дефектолога. Профессиональная деятельность учителя-дефектолога включает в себя различные типы социально образовательных, реабилитационных, консультативно-диагностических, психотерапевтических, коррекционых мероприятий. В статье раскрыты социальные ценности профессии учителя-дефектолога в обществе.

Ключевые слова: учитель-дефектолог, професиональная деятельность, инклюзивное обучение, дети с нарушениями интелектуального развития, коррекционно-педагогическая робота.

Gayash O.V. Basic aspects of teacher-olìgofrenopedagoga in modern conditions. In the article oboznačeny professional tasks socialno-pedagogičeskoj work teacher-defectologa (olìgofrenopedagoga), in particular: pedagogìzacìâ modernization and social and cultural environment, providing kompetentìsnoï assistance in the process of social shaping of the personality of a child with impaired intellectual development. Defined requirements to the professional activity of the teacher-defectologist (focus on social progress, taking into account changes in society, the development of new pedagogical thinking, creative research advanced pedagogical experience and innovation in the field of correctional education, continuous improvement of its teaching excellence). Highlighted features that most fully reveal the activity of teacher-defectologist. Professional activity the teacher-junbao phone includes a variety of socio-educational, rehabilitative, consultative-diagnostic, psychotherapeutic, correctional activities. The article reveals the social value of the profession of teacher-defectologist in society.

Key words: teacher-defektolog, professional activity, inclusive learning, children with intellectual disabilities, corrective and educational work.

Постановка проблеми. Нові орієнтири на сучасному етапі розвитку освіти зумовлюють і нові вимоги до організації та проведення корекційно-розвивальної роботи з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку, а саме з дітьми з інтелектуальними порушеннями. В інклюзивному просторі сучасної освіти діяльність педагога-дефектолога залишається однією із найбільш затребуваних. Забезпечення повноцінного розвитку дітей з інтелектуальними

порушеннями, соціальна адаптація та інтеграція їх у середовище здорових дітей – ведучий напрямок роботи спеціалістів-дефектологів (олігофренопедагогів).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У корекційній педагогіці різним аспектам проблеми підготовки фахівців-дефектологів, сутності їх діяльності присвячено праці В. Бондаря, І. Єременка, Н. Засенко, І.Колесника, М. Кота, В. Лапшина, С. Миронової, Н. Назарової, В.Синьова, С. Федоренко, О. Хохліної, А. Шевцова, М. Ярмаченка та ін. Автори наголошують на винятковій важливості професійної діяльності вчителів-дефектологів, пов'язаній із корекційним спрямуванням навчання і виховання дітей з психофізичними порушеннями. Корекційна робота є специфічним видом педагогічної діяльності, від якого залежить реалізація повсякденних і перспективних цілей спеціальних освітніх закладів, та складовою професійної діяльності дефектолога незалежно від займаної посади.

Мета статті – охарактеризувати діяльність вчителя-дефектолога (олігофренопедагога) у сучасних умовах.

Виклад основного матеріалу. До педагогічної діяльності дефектолога висувають нові вимоги, пов'язані з постійною орієнтацією на соціальний прогрес, врахуванням змін у суспільстві, з виробленням нового педагогічного мислення, відбувається творче дослідження передового педагогічного досвіду, інновацій у галузі спеціальної освіти, неперервне удосконалення своєї педагогічної майстерності. Наразі проблема навчання дітей з психофізичними порушеннями вийшла за межі традиційного (спеціально дефектологічного) підходу, і, відповідно, для освіти цих дітей, потрібен поліфункціональний вчитель-дефектолог, здатний до професійної діяльності в умовах якісно нового освітнього й соціокультурного простору.

С. Мироновою було визначено, що найбільш повно діяльність педагога-дефектолога (олігофренопедагога) можна представити через такі функції: *діагностична; орієнтаційно-прогностична; конструктивно-проектувальна; корекційна; організаційна; інформаційно-пояснювальна; комунікативно-стимулююча; аналітико-оцінювальна; дослідницько-творча*. У кожній з них вчена визначила і спрямованість на корекційну роботу, зокрема: *діагностична* – глибоке вивчення структури вади дитини і визначення об'єкту корекції; *орієнтаційно-прогностична* – визначення завдань та етапів корекційної роботи, прогнозування її результатів; *конструктивно-проектувальна* – добір змісту, методів корекційної роботи; проектування змісту корекційної роботи у сім'ї; *організаційна* – координація роботи різних спеціалістів, необхідних для корекції вади дитини; *інформаційно-пояснювальна* – відбір та опрацювання інформації, необхідної для проведення корекційної роботи; *комунікативно-стимулююча* – стимулювання дітей до виконання корекційних завдань, залучення

батьків до роботи з дітьми; *аналітико-оцінювальна* – аналіз результатів корекційної роботи відповідно до поставлених завдань; *дослідницько-творча* – пошуки шляхів удосконалення корекційної роботи [2].

Кожен із напрямів у роботі вчителя-дефектолога має свої особливості, які спрямовані на забезпечення особливих освітніх потреб розглядаючої категорії учнів. Проте специфічною у професійній діяльності педагога-дефектолога є власне корекційна функція. Її сутність полягає у виправленні чи послабленні вад психофізичного розвитку дитини у процесі навчання та виховання, профілактиці ускладнень структури дефекту; створенні умов для максимально можливого цілісного розвитку особистості дитини з інтелектуальними порушеннями; формуванні дитячого колективу; навчанні батьків прийомам організації ігрової, трудової, навчальної діяльності дитини, окремим корекційним прийомам і методам [2]. Тож діяльність учителя-дефектолога можна називати корекційно-педагогічною.

Корекційно-педагогічна робота дефектолога, грунтуючись на принципах корекційної педагогіки, будується з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей учнів, у відповідності зі структурою і характером порушень, їх впливом на навчальну діяльність і загальний розвиток дитини.

Професійна компетенція вчителів-дефектологів дозволяє здійснювати освітню діяльність у спеціальних освітніх закладах, реабілітаційних, інклюзивно-ресурсних центрах, у дитячих будинках для проведення корекційно-розвиваючих заходів. У зв'язку з організацією інклюзивної освіти з'явилася потреба в залученні вчителів-дефектологів в заклади загальної середньої освіти. Відповідно до наказу Міністерства освіти і науки України N 90 від 01.02.2018р. у школах, в яких навчання дітей з особливими освітніми потребами організоване в інклюзивних класах, для проведення корекційно-розвиткових занять, що визначені індивідуальною програмою розвитку, можуть вводитись посади вчителів-дефектологів [3]. Вчитель-дефектолог входить також до складу команди психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами, яка створюється у закладах загальної середньої та дошкільної освіти [4].

Тому з процесами упровадження інклюзії в заклади дошкільної, загальної середньої освіти, з відкриттям інклюзивно-ресурсних центрів діяльність учителя-дефектолога набуває нового змісту.

Учителеві-дефектологу (олігофренопедагогу) в інклюзивному освітньому закладі належить вирішити ряд завдань:

- ініціювати створення необхідних умов для забезпечення інклюзивного навчання дітей з інтелектуальними порушеннями;
- позитивно налаштувати учасників інклюзивного процесу сприйняти адекватно, толерантно дитину такою, як вона є, та налагодити плідну взаємодію;

- окреслити орієнтири навчання дитини з інтелектуальними порушеннями;

- надати корекційно-розвиткові послуги дитині з інтелектуальними порушеннями, згідно з індивідуальною програмою розвитку (ІПР);

- провести моніторинг досягнень у відповідній сфері розвитку дитини, згідно з ІПР;

- надати рекомендації педагогічним працівникам щодо особливостей організації освітнього процесу, реалізації корекційно-розвиткових цілей у процесі навчання, технології для досягнення кінцевих цілей навчання, визначених в ІПР та застосування адаптацій (модифікацій);

- провести консультативну роботу з батьками дитини з інтелектуальними порушеннями.

Зміст корекційно-педагогічної роботи вчителя-дефектолога вибудовується на основі комплексного підходу, що, в першу чергу, передбачає забезпечення взаємодії учасників, які реалізують корекційну програму роботи з дитиною. Так, учитель-дефектолог засобами рекомендацій, консультацій включає у процес корекційного навчання батьків, учителів, і, за необхідності, адміністрацію. Обов'язковим є співпраця вчителя-дефектолога (олігофренопедагога) з іншими фахівцями, яка здійснюється у рамках команди психолого-педагогічного супроводу дитини з інтелектуальними порушеннями.

Даний підхід передбачає також реалізацію комплексу заходів, які забезпечують ефективне проведення індивідуальних і групових занять. Учитель-дефектолог не тільки має проводити корекційні заняття, але і здійснювати цілісний корекційно-педагогічний (дефектологічний) супровід у формі спостереження за процесом навчання і виховання дитини з інтелектуальними порушеннями, яке включає динамічне спостереження за розвитком дитини і засвоєнням знань у відповідності з обов'язковим мінімумом змісту освіти, консультативну роботу з батьками, педагогами.

Важливий напрямок діяльності вчителя-дефектолога – організація методичної допомоги вчителю інклюзивного класу, асистенту вчителя в адаптації змісту освітніх програм до можливостей дитини.

Особливим завданням, яке повинен би вирішити вчитель-дефектолог (олігофренопедагог) при організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти, є складання індивідуального навчального плану та індивідуальної навчальної програми дитини з інтелектуальними порушеннями. Ця робота передбачає досконале знання спеціалістом навчально-програмної документації спеціальних закладів освіти (навчальних планів, навчальних програм), особливостей організації навчального процесу для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, а також вміння орієнтуватися у навчальних планах і програмах закладів загальної середньої освіти.

Особливістю реалізації індивідуальних освітніх програм навчання, які складаються на основі спеціальних програм в умовах закладів загальної середньої освіти є те, що з дитиною з інтелектуальними порушеннями працює не тільки вчитель-дефектолог (олігофренопедагог), але і педагоги, які не мають спеціальної освіти. Відсутність у вчителів загальноосвітніх закладів знань про сильні і слабкі сторони розвитку такого учня дуже часто не дозволяє реалізувати продуктивну методику його навчання. Тому важливим видом діяльності вчителя-дефектолога у системі інклюзивного навчання і виховання є інформаційно-просвітницька діяльність. Підвищення рівня усвідомленості педагогічних працівників закладів освіти в питаннях особливостей розвитку і можливостей дітей з інтелектуальними порушеннями сприяє не тільки усвідомленню спеціальних методичних підходів до процесу їх навчання, але і формуванню в них толерантного відношення до таких учнів. Важливість інформаційно-просвітницької діяльності вчителя-дефектолога в загальноосвітніх закладах обумовлена і тим, що однією з умов успішності інклюзивного навчання є організація соціальної взаємодії здорових дітей і дітей з психофізичними порушеннями, спрямованої на гармонізацію дитячих взаємовідношень, створення атмосфери емоційного комфорту учням з метою збереження їх психічного здоров'я. Для забезпечення реалізації даної умови необхідна систематична інформаційно-просвітницька і консультативна робота не тільки з педагогічними працівниками, але і з учнями, а також з їхніми батьками.

На жаль, роль учителя-дефектолога закладів з інклюзивним навчанням, як ключової фігури, не визначена діючими нормативно-правовими або методичними документами. Є лише вказівка на необхідність облаштування кабінету вчителя-дефектолога та залучення його до проведення корекційно-розвиткових занять [3; 5]. Але для педагогічних колективів, які мають наміри впроваджувати інклюзивне навчання, необхідні більш чіткі орієнтири.

Потрібно сказати, що педагог-дефектолог працює не тільки з дітьми, які мають відхилення від норми у своєму розвитку. У сфері його діяльності виявляються і батьки. Діапазон надання допомоги батькам коливається від зміни і формування позитивного відношення до дітей до консультування і надання допомоги з питань навчання, виховання і корекційної роботи, а також подальшої соціалізації й інтеграції у суспільство.

Вчитель-дефектолог швидше, ніж хто-небудь інший може підказати батькам способи та прийоми, які корисні в тій або іншій ситуації, що розвивають дитину, благотворно впливають на формування її емоційно-вольової сфери. У сферу діяльності педагога-дефектолога входить також пропаганда дефектологічних знань серед людей, які її оточують.

Діяльність учителя-дефектолога вибудовується з урахуванням дотримання принципів, сформульованих вченими спеціалістами в галузі корекційної педагогіки і спеціальної психології (Л. Виготський, С.Забрамна, В. Синьов, С. Миронова) таких як:

- комплексність і єдність діагностики і корекції;
- побудова корекційно-педагогічної роботи з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей;
- моделювання варіантів співпраці спеціалістів у залежності від структури дефекту дитини і першочерговими завданнями корекційного впливу;
- здійснення аналізу стану сформованості навчальних досягнень (знань, умінь і навичок) і психофізичного розвитку дитини;
- вивчення динаміки розвитку пізнавальних процесів і засвоєння програмних знань, умінь і навичок.

Таким чином, змістом діяльності вчителя-дефектога є сприяння психічному і фізичному розвитку дитини, корекція і компенсація наявних у неї відхилень.

У сучасній освіті дітей з інтелектуальними порушеннями вчитель-дефектолог (олігофренопедагог) виконує особливу місію, у якій умовно можна виділити два пов’язаних один з одним компоненти: гуманістичний і соціальний .

Гуманістичний компонент передбачає надання кваліфікованої допомоги у розвитку особистості дитини з інтелектуальними порушеннями на різних етапах онтогенезу (в ранньому і дошкільному дитинстві, у молодшому шкільному, підлітковому і юнацькому віці), розкриття і реалізацію її потенційних можливостей на основі реалізації особистісно-орієнтованої моделі виховання.

Соціальний компонент, з однієї сторони, пов’язаний із забезпеченням підготовки дитини з інтелектуальними порушеннями до життя – до оптимального для кожного функціонування у різних сферах соціальної практики і в різних соціальних групах, виконанню різноманітних характерних віку соціальних ролей. З другої сторони, його реалізація включає в себе вплив на суспільну свідомість з метою створення толерантного відношення до таких дітей, що стимулює розвиток моральної свідомості сучасного суспільства і складає основу успішної інтеграції у суспільство дітей і дорослих з інтелектуальними порушеннями.

Відповідно на вчителя-дефектолога суспільством покладена велика соціальна відповідальність за забезпечення кожній дитині високого рівня якості корекційно-освітніх послуг з урахуванням її індивідуальних потреб. Таким чином, гуманізація, модернізація і педагогізація соціокультурного середовища, надання компетентісної допомоги у процесі соціального формування особистості дитини з інтелектуальними порушеннями виступають сучасними завданнями

соціально-педагогічної діяльності вчителя-дефектолога (олігофренопедага).

Отже, специфіка професійної діяльності вчителя-дефектолога в сучасних інтегративних умовах полягає у більш широкому спектрі основних видів і завдань професійної діяльності.

На думку багатьох науковців-дефектологів, ключовою фігурою в забезпеченні інтеграції дітей з психофізичними порушеннями (який ми розуміємо як процес, спрямований на створення сприятливих умов для розвитку, навчання і виховання особистості дитини з психофізичними порушеннями в загальноосвітньому просторі) має стати саме фахівець з корекційної педагогіки (вчитель-дефектолог), оскільки тільки він достатньою мірою обізнаний із закономірностями психофізичного розвитку та особливостями організації навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами.

Висновки. Перспективу подальших наукових розвідок вбачаємо у з'ясуванні тих професійних компетентностей, які необхідні вчителям-дефектологам для належного здійснення професійної діяльності в умовах модернізації освіти, а також визначенню шляхів їх формування.

Бібліографія

1. Гонеев А.Д. и др. Основы коррекционной педагогики: уч. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений /А.Д. Гонеев, Н.И. Лифинцева, Н.В. Ялпаева; Под ред.В.А. Сластенина. – М.: Академия, 1999. **2. 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" / Миронова С. П. – Київ, 2007. – 36 с. **3. Наказ** Міністерства освіти і науки України N 90 від 01.02.2018р. "Про внесення змін до наказу Міністерства освіти і науки України від 06 грудня 2010 року N 1205". **4.Наказ** Міністерства освіти і науки України № 609 від 08 червня 2018 року "Про затвердження Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти". **5. Постанова** Кабінету Міністрів України від 15 серпня 2011 р. № 872 "Порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах" (із змінами, внесеними згідно з Постановою КМ № 588 від 09.08.2017).

References

1. Goneev A.D. i dr. Osnovy korrektsionnoy pedagogiki: uch. posobie dlya stud. vyissh. ped. ucheb. zavedeniy /A.D. Goneev, N.I. Lifintseva, N.V. Yalpaeva; Pod red.V.A. Slastenina. **2. Mironova S.P.** Teoretiko-metodichni osnovi pidgotovki maybutnih uchitetiv do korektsiynoyi roboti v osvitnih zakladah dlya ditey z vadami Intelektu: avtoref. dis. na zdobuttya nauk. stupenya d. ped. n.: spets. 13.00.03 "Korektsiyna pedagogika" /

S.P. Mironova. – K., 2007. – 36 s. **3. Nakaz** Ministerstva osviti i nauki Ukrayini N 90 vid 01.02.2018r. " Pro vnesennya zmin do nakazu Ministerstva osviti i nauki Ukrayini vyd 06 grudnya 2010 roku N 1205". 4. Nakaz Ministerstva osviti i nauki Ukrayini N 609 vid 08 chervnya 2018 roku "Ppo zatverdzhennya Primirnogo polozhennya pro komandu psihologo-pedagogichnogo suprovodu ditini z osoblivimi osvitnImi potrebami v zakladI zagalnoyi serednoyi ta doshkilnoyi osviti". **5. Postanova** Kabinetu Ministriv Ukrayini vid 15 serpnya 2011 r. N 872 "Poryadok organizatsiyi inklyuzivnogo navchannya u zagalnoosvitnih navchalnih zakladah" (iz zminami, vnesenimi zgidno z Postanovoyu KM N 588 vid 09.08.2017r.)

Received 21.10.2018
Accepted 19.11.2018

УДК: 373.29-056.34
DOI: 10.32626 / 2413-2578.2018-12.72-86

О. Д. Гладун
gladunolga2@gmail.com

ГОТОВНІСТЬ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ДО НАВЧАННЯ В ШКОЛІ

Відомості про автора: Гладун Ольга Дмитрівна – вчитель-дефектолог (тифлопедагог, олігофренопедагог) закладу дошкільної освіти № 106 м. Львова. Напрямок практичної педагогічної роботи: корекція розвитку дітей з порушеннями зору і дітей із затримкою психічного розвитку.

Contact: Gladun Olha – speech pathologist (teacher of the blind, special educational teacher (oligophrenic) of nursery school № 106, Lviv. The direction of practical pedagogic work: the correction of a development of children with vision impairments and children with the delay of a psychological development.

Гладун О. Д. Готовність дітей із затримкою психічного розвитку до навчання в школі. У статті розглянуто питання діагностики готовності дітей із затримкою психічного розвитку до навчання в початкових класах загальноосвітніх шкіл. Згідно Концепції «Нової української школи», діти із затримкою психічного розвитку навчаються в загальноосвітніх школах. Психолого-педагогічне

© Гладун О. Д.

обстеження готовності до школи дітей із затримкою психічного розвитку свідчить про подальше функціональне визрівання і продовження формування вищих психічних процесів та емоційно-вольової сфери в період навчання в школі. Так як діти із затримкою психічного розвитку і їх однолітки з рівнем інтелекту на нижній межі норми можуть потрапити до групи учнів з труднощами в навчанні, то особливого значення набуває адаптація і модифікація програм і методик навчанння з врахуванням особливостей психофізичного розвитку дітей. Стаття містить практичні поради щодо оптимізації навчально-виховного процесу дітей із затримкою психічного розвитку в початковій загальноосвітній школі.

Ключові слова: діти із затримкою психічного розвитку, готовність до навчання в школі, особливості психофізичного розвитку, діти з труднощами в навчальній діяльності, адаптація і модифікація програм і методик навчання, диференціація та індивідуалізація навчального процесу.

Гладун О. Д. Готовность детей с задержкой психического развития к обучению в школе. В статье рассмотрен вопрос диагностики готовности детей с задержкой психического развития к обучению в начальных классах общеобразовательной школы. Согласно с Концепцией «Новой украинской школы» дети с задержкой психического развития обучаются в общеобразовательных школах. Психолого-педагогическое обследование готовности к школе детей с задержкой психического развития свидетельствует о дальнейшем функциональном вызревании и продолжении формирования высших психических процессов, эмоционально-волевой сферы в период обучения в школе. В виду того, что дети с задержкой психического развития и их одногодки с уровнем интеллекта на нижней границе нормы могут попасть в группу учеников с трудностями в обучении, особое значение приобретает адаптация и модификация программ и методик обучения с учетом особенностей психофизического развития детей. Статья содержит практические советы относительно оптимизации учебно-воспитательного процесса детей с задержкой психического развития в начальной общеобразовательной школе.

Ключевые слова: дети с задержкой психического развития, готовность к обучению в школе, особенности психофизического развития, дети с трудностями в учебной деятельности, адаптация и модификация программ и методик обучения, дифференциация и индивидуализация учебного процесса.

Gladun Olha. Readiness of children of the senior pre-school age with the delay of a psychological development to studying at school. The questions of diagnostics of the readiness of children with the delay of a psychological development to studying in primary classes of general - education schools have been considered in the article. According to the concept of «The new Ukrainian school» children with the delay of a

psychological development study at general - education schools therefore the problem of searching and introduction of methods and techniques of the revitalization of cognitive activity for children with the delay of a psychological development is still relevant.

The level of a readinesss to school has been investigated of children with the delay of a psychological development who leave compensatory and preschool groups with an intelligence level that is below average of an age group in the special nursery school №106.

The methodologies by Alfred Binet -Théodore Simon (variant of Thermena) have been applied for the diagnostics: «What is missing in the pictures?» by Nemov R.S.; proofreading test (B.Byrdon), the form «Leaves and houses» ; «The house » by Hutkina N.I. [4]; «Remember these 10 words» and «Pictures» by Kotsiubanska N.I. [3, p. 19, 20]; «Steps» by Schur V.H. [4, p. 28-30]; «Two houses» [4, p. 36-38]; Tales of Dr. Louise Duss «Fear», «News», «A bad dream» [4].

Analysis of the research findings has shown that: level of intelligence is way behind age ration within 2 months and 1 year 8 months; level of perception development is very low; level of productivity and attention stability is very low;

- level of verbal memory is low in 50% of chilren; the average level of visual memory dominates that has a tendency to raising level on condition of mistakes and revisions analysis; arbitrariness on an average level in 50% sample of children the other part is at the low level; high self-esteem dominates; cases of anxiety, stress and fear attacks are very individual and happen rarely which are connected with family upbringing; 62,5% of children have the highest social status in the group of peers in a sample.

Therefore studying methodologies at primary school ought to stimulate percepcion, attention , speaking , thinking; develop both visual memory and echoic memory; inadequate formation of psychological processes and vulnerablity of an emotional children sphere who have the delay of psychological development which reminds pre-school age by its characteristics should be taken into account.

The article contains practical advice about the optimization of an educational and pedagogical process of children with the delay of a psychological development in primary general - education school including the conducting of special preparational work; the correct selection and dosing of the educational material; individualization of pedagogic work with children; usage of the game forms studying and practical pedagogic methods and approaches; raising of a motivation and self-control and others.

Key words: children with the delay of a psychological development, readiness to studying at school, specificities of developmental needs, children with difficulties in studying activity, adaptation and modification of studying programmes and methodologies, differentiation and individualization of a learning process.

Постановка проблеми. Актуальність проблеми готовності до навчання в школі дітей з особливими освітніми потребами в останні роки значно зросла. Увага до питань готовності до навчання дітей із затримкою психічного розвитку обумовлена повним переходом до їх навчання в масових загальноосвітніх школах. За характером поведінки, особливостями пізнавальної діяльності молодші школярі із затримкою психічного розвитку значно відрізняються від однолітків. Якими мають бути вимоги до особливого молодшого школяра, щоб не допустити зниження успішності на початкових етапах навчання в умовах загальноосвітньої школи?

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження з проблеми шкільної неуспішності проводилися фахівцями різного профілю: психологами (З. Калмикова, І. Коробейников, Н. Менчинська, Н. Мурачковський, Н. Слободяник); педагогами (Ю. Бабанський, Б. Єсіпов, Л. Занков); корекційними педагогами і фізіологами спільно з психологами та клініцистами (К. Лебединська, В. Лубовский, Н. Нікашина, С. Шевченко). Ці вчені виявили серед невстигаючих школярів особливу категорію – дітей із затримкою психічного розвитку. Грунтовне вивчення особливостей розвитку, навчання і виховання дітей із затримкою психічного розвитку проводили Б. Ананьєв, В. Давидов, С. Рубінштейн, І. Якіманська, Т. Власова, М. Певзнер, Т. Сак, У. Ульєнкова, Н. Ципіна та ін. І досі актуальною залишається проблема пошуку та впровадження методів і прийомів активізації пізнавальної діяльності дітей із затримкою психічного розвитку.

Модернізація змісту освіти шляхом запровадження інклюзивного та інтегрованого навчання відкрила доступ учням з особливими освітніми потребами до масових шкіл. Концепція «Нової української школи» має бути повністю реалізована до 2019 року. Діти із затримкою психічного розвитку навчаються в загальноосвітніх школах на основі 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), де говориться: «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». Наказ МОН України № 831, від 01.08.2018 р., «про затвердження Порядку зарахування осіб з особливими освітніми потребами до спеціальних закладів освіти, їх відрахування, переведення до іншого закладу освіти» затверджує, що «особи з особливими освітніми потребами до спеціальних закладів середньої освіти для дітей із затримкою психічного розвитку не зараховуються».

Для того, щоб діти із затримкою психічного розвитку не потрапили в категорію дітей зі стійкими труднощами в навчанні слід

надати їм відповідну психолого-педагогічну підтримку, забезпечити диференційоване викладання навчальних дисциплін та індивідуальний підхід.

Мета статті: проаналізувати стан психічних процесів майбутнього школяра із затримкою психічного розвитку, дати прогноз динаміки розвитку в контексті шкільного навчання. Довести необхідність адаптації методик викладання в початкових класах до особливих освітніх потреб учнів із затримкою психічного розвитку. Наголосити на залученні батьків до командної роботи, особливо в питаннях корекції самооцінки, тривожності, страхів, формуванні соціальних якостей особистості школяра з особливими освітніми потребами.

Виклад основного матеріалу. Вченими, лікарями, психологами доведено, що діти із затримкою психічного розвитку за умов стійкої неуспішності не знаходять гідного місця в соціальних умовах школи. Знаючи прояви затримки психічного розвитку дітей, своєчасно здійснюючи корекцію, починаючи з раннього та дошкільного віку, можна сформувати загальні здібності до навчання у таких дітей в умовах загальноосвітньої школи.

Затримка психічного розвитку – це таке порушення нормального темпу психічного розвитку, при якому дитина, яка досягла шкільного віку, продовжує залишатися в колі дошкільних, ігрових інтересів. Поняття «затримка» підкреслює невідповідність рівня розвитку з віком і, разом з тим, тимчасовий характер відставання, яке долається за умови якомога раніше створених адекватних умов для всебічного розвитку дітей даної категорії. До числа дітей із затримкою психічного розвитку відносяться такі, у яких при потенційно збережених можливостях інтелектуального розвитку зазначається: низький рівень пізнавальної активності; незрілість мотивації до навчальної діяльності; знижена здатність до прийому і переробки інформації; обмежені, фрагментарні уявлення про навколишній світ; недостатня сформованість мисленнєвих операцій; відставання в мовленнєвому розвитку при збереженні аналізаторів, необхідних для сприятливого формування мовлення та ін.

Діти із затримкою психічного розвитку становлять багаточисельну групу дітей з особливими освітніми потребами. У частини дітей затримка психічного розвитку долається в умовах звичайної школи, проте, вони потребують спеціально організованого навчання, відповідно до причин затримки психічного розвитку, особливостей пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери та поведінки. Причинами затримки психічного розвитку дітей у більшості випадків є: мінімальні органічні ушкодження або функціональна недостатність центральної нервової системи; хронічні соматичні захворювання, перенесені в ранньому дитинстві; тривала соціально-культурна депривація; церебро-астенічні стани, а також ускладнений (з ознаками органічної

недостатності) психофізичний і психічний інфантилізм. За особливостями пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери і характеру поведінки молодші школярі із затримкою психічного розвитку значно відрізняються від однолітків і вимагають спеціальних підходів до їх навчання в школі.

Велике значення має старт шкільного навчання. Щоб він не травмував дитину і був успішним, вона має бути якомога краще до нього підготовленою. Дитина із затримкою психічного розвитку, як правило, розпочинає шкільне навчання в сім, а не в шість років. Разом з тим, слід усвідомлювати, що пізніший початок навчання буде успішним лише за умови, коли протягом раннього і дошкільного періодів життя з дитиною здійснювалася корекційно-розвивальна і підготовча до школи робота. Готовнсть до шкільного навчання передбачає сформованість знань і уявлень про навколишнє, пізнавальних і вольових процесів, навчальної мотивації. Діти із затримкою психічного розвитку потребують якісної підготовки до навчання в загальноосвітній школі, томущо рівень готовності дитини до навчання в школі тісно взаємопов'язаний з її успішним навчанням в початкових класах.

В закладі дошкільної освіти № 106 м. Львова, під час чергового обстеження рівня готовності до школи випускників групи компенсуючого типу для дітей із затримкою психічного розвитку та випускників дошкільної групи загального типу з рівнем інтелекту на нижній межі вікової норми, спробували порівняти їх результати.

Обстежувані діти досягли 6-7-річного віку, готувались до навчання в загальноосвітній школі. Показники розвитку більшості обстежуваних дітей ілюструють рівень готовності до навчальної діяльності дітей, які мають затримку психічного розвитку, обтяжену порушенням пізнавальної сфери, мовлення, загальної та дрібної моторики, емоційно-вольової сфери та отримують системне медичне лікування з приводу неврологічних захворювань.

Для діагностики застосували методики, які об'єктивно демонструють стан психофізичного розвитку дитини за показниками: рівень інтелектуального розвитку, рівень розвитку сприймання, уваги, пам'яті. Для вивчення емоційно-вольової сфери обрали методику для визначення самооцінки дитини і провели соціометричний тест для визначення місця кожної дитини в колективі однолітків, а також продіагностували рівень тривожності. Всі ці показники мають велике значення для успішної адаптації дитини в школі, для опанування навчальною діяльністю. Обстеження виявило з якими показниками особистісного розвитку діти із затримкою психічного розвитку і труднощами у навчальній діяльності переступлять поріг загальноосвітньої школи.

Розглянемо результати вивчення розумового розвитку дітей за тестом А. Біне – Т. Сімона (варіант Л. Термена) [4]. Ця методика дає

можливість вивчити розумовий розвиток дитини в порівнянні до її актуального віку на момент обстеження. Дані, отримані згідно тесту Біне-Сімона, свідчать, що всі обстежувані діти мали розбіжність між фактичним віком і віком, якому відповідає рівень їхнього інтелектуального розвитку, так як розвиток вищих психічних процесів у них відбувається із затримкою. Чим менший розрив між віковими показниками, тим швидше відбувається поступ в розвитку дитини. У тих, хто має обтяжений комплексом органічних порушень анамнез, але розбіжність «вікового і актуального інтелекту» не перевищує 2 роки, є хороший прогноз розвитку всіх сфер особистості, зокрема пізнавальної сфери. Затримка в межах 2-х років долається, за умови вчасно і правильно організованої педагогічної корекції. У дітей з рівнем інтелекту, що відповідає нижній межі вікової норми, які відвідували дошкільну групу загального типу, показники розумового розвитку за даним тестом практично не відрізнялись від показників дітей із затримкою психічного розвитку.

Наступна методика – діагностика сприймання за Нємовим Р. С. «Чого не вистачає на цих малюнках?», спрямована на визначення рівня розвитку сприймання, як базового психічного процесу для успішного навчання в школі [4]. Бралось до уваги вміння дитини виділяти деталі цілого. Дослідження показало, що всі діти значно перевищили час виконання завдання. Діти важко орієнтувались в завданні, у всіх були труднощі в називанні пропущених деталей, пов’язані з порушеннями мовлення. Також, всі діти не могли самостійно виділити на малюнку слона відсутність бивнів. Їм була надана педагогічна допомога у вигляді демонстрації кольорового малюнка слона, на якому чітко видно основні деталі. Ця особливість в проведенні даного тесту показує низький рівень ерудованості дітей і підкреслює роль наочності у роботі з дітьми. Ще раз доведено необхідність подавати знання дітям, спираючись на чуттєву основу, розвивати полісенсорне сприймання і здійснювати педагогічне керівництво під час проведення обстежень, спостережень і дослідів. Згідно результатів даного тесту, у всіх досліджуваних виявлено дуже низький рівень розвитку сприймання. Позаяк сприймання є базою для розвитку всіх психічних процесів, тому в початковій школі потрібно враховувати специфічні особливості сприймання дітей із затримкою психічного розвитку.

Для тесту дослідження продуктивності і стійкості уваги – коректурна проба (Б. Бурдон), бланк «Листочки і будиночки», практично не існує вікових обмежень [4]. Результати коректурної проби у всіх дітей виявили дуже низький рівень продуктивності і стійкості уваги за показниками, що коливались в межах 0 – 1 балів. Всі значно перевищили час виконання завдання, особливо цей час перевищили діти з рівнем інтелекту, що відповідає нижній межі норми. Практично у всіх був виражений період впрацьованості (крива графіків на початку роботи

мала невеликий спуск). Крива працездатності у всіх обстежуваних дітей знижувалась в кінці роботи, що свідчить про стан швидкого виснаження уваги. Бланк «Листочки і будиночки» був підібраний вдало, так як, попри труднощі, всі діти утримували інтерес до завдання, помилок не допускали, довели розпочату справу до кінця самостійно.

Результат діагностики слухової вербальної пам'яті «Запам'ятай 10 слів» за Коцюбанською Н. І., показав, що з всієї вибірки дітей 25% не розуміли інструкцію тесту і завдання не виконали [3, с. 19]. Високий рівень у 16,7% дітей, середній – у 33,3% дітей, а низький – у 50% дітей. Рівень слухової вербальної пам'яті показав пряму залежність даних результатів від рівня складності порушень мовленнєвого розвитку обстежуваних дітей. Позитивним є те, що результати даного тесту не є однаковими. Багато показників свідчать про середній і, навіть, високий рівень розвитку слухової вербальної пам'яті, що вказує на збереженість пам'яті, як психічного процесу, і на її роль, як базового психічного процесу, в корекції порушень розвитку.

Результат діагностики короткочасної і довготривалої зорової пам'яті «Картинки» за Коцюбанською Н. І., також показав, що з усієї вибірки дітей 25% не зрозуміли інструкцію тесту і завдання не виконали [3, с. 20]. Високий рівень, відразу після перегляду 10 картинок, не виявив ніхто з досліджуваних, через 10 хв. – 33,3% дітей, а через 1 год. – 50% дітей. Середній рівень, відразу після перегляду, виявили 83,3% дітей, через 10 хв. – 33,3% дітей, а через 1 год. – 33,3% дітей. Низький рівень, відразу після перегляду, виявили 16,7% дітей, через 10 хв. – 33,3% дітей, а через 1 год. – 16,6% дітей. В інтерпретації до даного тесту показовим є те, що в порівнянні з попереднім тестом, зорова пам'ять є кращою, ніж слухова, в більшості дітей. Також прослідковується тенденція до покращення результативності запам'ятовування від багаторазового повторення і установки запам'ятати на тривалий час. Наочний матеріал запам'ятовувався дітям краще після аналізу допущених помилок, проведеного в ігровій формі (перегляд картинок згаданих і незгаданих). Очевидним є те, що порушення мовленнєвого розвитку і в цьому тесті вплинули на результати. Також важливою є подальша корекційна робота по формуванню уявлень про навколишній світ. Як мовлення, так і уявлення слід формувати в дитини з обов'язковим залученням батьків.

Тест діагностики довільної сфери «Будиночок» за Гуткіною Н. І. визначає багато показників, які є запорукою успішного навчання в школі [4]. Особливо показовим є вміння дотримуватись зразка. Результати виявили, що з усієї вибірки дітей 25% не зрозуміли інструкцію тесту і завдання не виконали. Середній рівень – у 50% досліджуваних, які виконали завдання, і низький рівень – у 50% дітей. Відповідно, високий рівень не показав ніхто. Помилки, допущені дітьми в даному тесті вказують на недосконаліть просторового сприймання, несформованість

навички проведення ліній без відриву руки від письма. Неправильний захват і сильний натиск вказують на незрілість тонкої моторики руки у всіх обстежуваних дітей. Визначальним є факт, що всі діти виявили в цьому тесті вміння орієнтуватися на зразок, точно його копіювати, звіряти свої результати зі зразком. Сформованість довільної уваги в обстежуваних майбутніх школярів на середньому рівні. Діти, які не змогли виконати цей тест, бо сприймають об'єкт чи його зображення глобально, не виділяючи окремих деталей, вміють скласти розрізну предметну картинку з 4-х частин і назвати цей предмет. Тобто уявлення про цілісний образ предмета у них сформовані. А от працювати над завданнями, в яких треба оперувати в умі окремими деталями предмета, поки ще їм не вдається без педагогічної допомоги. Загалом результати свідчать про те, що високий рівень довільності психічних процесів випускникам дошкілля із затримкою психічного розвитку не властивий. Але на середньому рівні сформувати довільну увагу, просторове сприймання, сенсомоторну координацію, тонку моторику рук, вміння дотримуватись зразка – цілком реально до початку навчання в школі.

Так як самооцінка дитини є важливим показником для успішного розвитку особистості в цілому, для вміння долати труднощі під час вирішення завдань, то методика «Сходинки» Щура В. Г. широко використовується в діагностиці практичних психологів [4, с. 28-30]. Результати нашого дослідження самооцінки за цією методикою виявили наступне: випадків заниженої самооцінки серед дошкільників даної вибірки дітей немає. Тільки в деяких дітей емоційно-вольова сфера ще недостатньо зріла і виконати цей тест вони не змогли через нерозуміння завдання. Вони склали 25% дітей від усієї вибірки. Решта обстежуваних дітей розуміли і приймали завдання тесту, не діяли навмання. Це говорить про відносну зрілість емоційно-вольової сфери дітей із затримкою психічного розвитку і їх ефективний соціальний розвиток в умовах систематичної корекційно-розвивальної роботи. У 50% дітей від усієї вибірки діагностовано різні градації завищеної самооцінки. Це свідчить про наближення показників до рівня самооцінки, яка є характерною для дітей молодшого і середнього дошкільного віку. І хоча результати діагностики не виявили випадків заниженої самооцінки, проте адекватної самооцінки кількісно мало. Адекватною самооцінка є лише у 16,6% від усієї вибірки дітей, які виконали тест. Отже, адекватна самооцінка майбутніх школярів із затримкою психічного розвитку має сформуватись в умовах навчання в початковій школі.

Наявність страхів, тривожності, нав'язливих дитячих переживань, невисловленого занепокоєння неабияк впливають на успішність навчання дитини в школі. В нашому обстеженні результати проективної методики дослідження особистості дитини за казками доктора Луїзи Дюсс «Страх», «Новина», «Поганий сон» не виявили тенденції до страхів, тривожності, дитячих переживань, пов'язаних із суспільним

вихованням [4]. Дана проективна методика дослідження особистості дитини показала, що наявність страхів, тривожних станів і невисловлених дитячих переживань не є характерною рисою для дошкільників із затримкою психічного розвитку і труднощами в пізнавальній діяльності. Такі стани є індивідуальними для кожної дитини і залежать від сімейного виховання. Отже, роль батьків у формуванні особистості дитини підкреслено велика. Результат корекції особистості дитини залежить від роботи з батьками, від їх внеску в командному підході до розвитку всіх сфер особистості дитини.

Цікавим і доцільним є вивчення рівня спілкування дітей в колективі однолітків. Яке місце в групі чи класі займатиме дитина залежить від рівня її успішності. В умовах соціуму загальноосвітньої школи надто важливо, щоб дитина займала гідне місце в колективі, почувала себе повноправним членом учнівської спільноти. Моніторинг дитячого колективу за тестом «Два будиночки» виявив, що 62,5% дітей від усієї вибірки обстежуваних є «соціометричними зірками», 25% дітей – надають перевагу іграм і спілкуванню з постійним обмеженим колом друзів чи одним постійним другом, а 12,5% дітей – мають труднощі в партнерській грі [4, с. 36-38]. Соціометричний тест «Два будиночки» дітей з явними проблемами в спілкуванні серед дітей із затримкою психічного розвитку і труднощами в пізнавальній діяльності не виявив. Діти, які є випускниками дошкілля навіть входять в категорію «соціометричні зірки». Це є хорошим підґрунтям для успішної адаптації в шкільній спільноті. Інші діти також показали хороший соціометричний показник, вони не потрапили у категорію знехтуваних дітей чи дітей, яких не помічають.

В проведеному по 9 діагностичним методикам вивченні психофізичного розвитку дітей із затримкою психічного розвитку, які відвідували групу інтенсивної педагогічної корекції, а також дітей з встановленим рівнем інтелекту на нижній межі вікової норми, які відвідували дошкільну групу загального типу закладу дошкільної освіти № 106 м. Львова, виявлено деякі специфічні особливості їх готовності до школи. В діагностиці зверталась увага на рівень розвитку психічних процесів та емоційно-вольової сфери дітей із затримкою психофізичного розвитку і нижньою межею вікової норми, яким виповнилось 6-7 років, для того, щоб прослідкувати динаміку готовності до школи шести-, семирічної дитини з особливими освітніми потребами і труднощами в навчальній діяльності. Також, проводилось порівняння рівнів готовності до школи 7-річних дітей із затримкою психічного розвитку, з якими проводилась системна педагогічна корекція порушень розвитку, і 7-річних дітей з рівнем інтелекту на нижній межі вікової норми, з якими індивідуальна корекційна робота не проводилась.

Діагностика виявила, що показники розвитку дітей з нижньою межею норми практично не відрізняються від показників дітей із

затримкою психічного розвитку. І в одних, і в других дітей розвиток вищих психічних процесів відбувається із затримкою. Але, за умови корекції розвитку в дошкіллі, в дітей із затримкою психічного розвитку відбуваються позитивні прогресивні зміни, а діти з неблагополучної сім'ї могли б мати кращі успіхи, якби їхні батьки проявляли більше уваги власним дітям. Також, з аналізу проведених досліджень видно, що рівень розвитку вищих психічних процесів більшості дітей із затримкою психічного розвитку, які ідуть до школи, на середньому рівні. Прогноз їхньої успішності в шкільній навчальній діяльності оптимістичний. Порушення мовленнєвого розвитку негативно відображались на результатах усіх діагностичних методик. По рівню самооцінки і соціальному статусу в колективі діти готові влитись до шкільної спільноти. А от наявність страхів, тривожності та невисловлених дитячих переживань залежить від сімейного виховання і корегується тільки за умови участі батьків. Всі ці показники мають велике значення для успішної адаптації дитини в школі, для опанування навчальною діяльністю. Отже, згідно результатів проведеного дослідження у дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку і труднощами в навчанні:

- рівень розумового розвитку відстає від вікової норми в межах від 2 міс. до 1 р. 8 міс.;
- дуже низький рівень розвитку сприймання;
- дуже низький рівень продуктивності і стійкості уваги;
- в 50% дітей низький рівень вербальної пам'яті;
- переважає середній рівень розвитку зорової пам'яті, яка має тенденцію до підвищення рівня за умови аналізу помилок і повторення;
- довільність на середньому рівні в 50% вибірки дітей, а в 50% - на низькому;
- переважає завищена самооцінка;
- тільки поодинокі і дуже індивідуальні випадки страхів, тривожності і переживань, які мають витоки в сімейному вихованні;
- 62,5% дітей всієї вибірки мають найвищий соціальний статус в колективі однолітків.

Це вказує на те, що методики навчання в загальноосвітній початковій школі повинні стимулювати сприймання, увагу, мовлення, мислення. На перших етапах навчальної діяльності можна спиратись на зорову пам'ять. Слід враховувати недостатню сформованість довільності та вразливість емоційно-вольової сфери, яка за своїми характеристиками дуже нагадує дошкільний вік.

Висновки. Незважаючи на різноманітність причин, які обумовлюють затримку психічного розвитку, її прояви мають низку спільних, типологічних особливостей. Через це і навчальна діяльність школярів із порушеннями психофізичного розвитку має ряд особливостей.

Так як діти із затримкою психічного розвитку мають відставання і своєрідність розвитку мислительної діяльності, низьку мотивацію до виконання розумових завдань, високу виснажливість нервової системи, то особливості методик навчання учнів із затримкою психічного розвитку в початкових класах полягають у проведенні спеціальної підготовчої роботи, правильному підборі і дрібнішому дозуванні навчального матеріалу, індивідуалізації педагогічної роботи з дитиною, використанню ігрових форм навчання, наочних і практичних педагогічних прийомів, підвищенні мотивації через надання можливостей для самоствердження учня і ін. А при підборі форм і методів навчання дітям із затримкою психічного розвитку в початковій школі особливу увагу слід звертати на стимулювання перцептивної, мовленнєвої і мисленнєвої діяльності; поетапний і цілеспрямований вплив на компоненти самоконтролю; організацію уроку, як системи дидактичних ігр, а також у формі інтегрованого уроку; чергування групової та індивідуальної роботи на уроці; використання наочних і практичних методів та ін. Згідно результатів, описаного в статті дослідження, методики навчання в початковій школі повинні стимулювати сприймання, увагу, мовлення, мислення; розвивати як зорову пам’ять, так і слухову пам'ять; враховувати недостатню сформованість довільності психічних процесів і вразливість емоційно-вольової сфери у дітей із затримкою психічного розвитку.

На основі наведених практичних досліджень можна зробити наступні висновки про особливості готовності до шкільного навчання дітей із затримкою психічного розвитку:

1. Сприймання є базою для розвитку всіх психічних процесів, а у дітей із затримкою психічного розвитку сприймання має специфічні особливості. Необхідно подавати знання дітям, спираючись на чуттєву основу, розвивати полісенсорне сприймання і здійснювати педагогічне керівництво під час проведення обстежень, спостережень і дослідів.

2. Низький рівень ерудованості дітей.

3. Дуже низький рівень продуктивності і стійкості уваги. Виражений період впрацьованості, стан швидкого виснаження уваги.

4. Рівень слухової вербальної пам’яті низький і залежить від рівня складності порушень мовленнєвого розвитку дітей.

5. Зорова пам’ять є кращою, ніж слухова в більшості дітей. Роль наочності у роботі з дітьми значна. Важливо багаторазово повторювати навчальний матеріал з установкою запам’ятати на тривалий час.

6. Порушення мовленнєвого розвитку впливають на пізнавальну діяльність.

7. Недосконаліть просторового сприймання.

8. Недостатня зрілість тонкої моторики руки у дітей: неправильний захват олівця чи ручки, сильний натиск під час письма.

9. Недостатня сформованість зорово-моторної координації, особливо навички проведення ліній без відриву руки від письма.

10. Рівень довільної уваги в майбутніх школярів на середньому рівні. Вони вміють орієнтуватися на зразок, точно його копіювати, звіряти свої результати зі зразком.

11. Самооцінка не занижена. Адекватною є самооцінка в невеликої кількості дітей. Як правило, самооцінка завищена, але починає наближатись до адекватної.

12. Діти виявляють відносну зрілість емоційно-вольової сфери і ефективний соціальний розвиток в умовах систематичної корекційно-розвивальної роботи.

Загальна психолого-педагогічна характеристика дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку вказує на проблемні протиріччя щодо розвитку психічних процесів дітей із затримкою психічного розвитку. Існує прямий взаємозв'язок між рівнем готовності та успішним навчанням дитини із затримкою психічного розвитку. Діагностика рівня психічних процесів та інших показників готовності до школи дитини із затримкою психічного розвитку є важливою для диференціації та індивідуалізації навчального процесу в початкових класах. Процес навчання в початкових класах дітей із затримкою психічного розвитку буде більш успішним, якщо показники їхнього психофізичного розвитку будуть, хоча б, на середньому рівні за шкалою загальновизнаних діагностичних методик тестування готовності дитини до шкільного навчання. Так як функціональне дозрівання структур центральної нервової системи дитини із затримкою психічного розвитку відбувається нерівномірно, то досягнути середнього рівня готовності до шкільного навчання по всім показникам психофізичного розвитку дитини неможливо. Це ще раз наголошує на необхідності адаптації методик навчання в початковій загальноосвітній школі до пізнавальних можливостей дітей: до рівня сприймання, уваги, пам'яті, мовлення, мислення, довільності всіх психічних процесів, зрілості загальної та дрібної моторики, і особливостей емоційно-вольової сфери дитини із затримкою психічного розвитку та дітей із труднощами в навчанні.

Особливості пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери та поведінки молодших школярів із затримкою психічного розвитку вимагають спеціальної організації навчання і виховання учнів даної категорії в умовах загальноосвітньої школи. Забезпечити успішність дитини в шкільному навчанні можна за допомогою адаптованих навчальних методик, індивідуального та диференційованого підходу. А головним завданням для батьків і вчителів у навчанні молодшого школяра із затримкою психічного розвитку є – сформувати загальні здібності до навчання, надавати адекватну допомогу і створити ситуацію успіху. За умови правильної організації навчально-виховного процесу в школі, використання затверджених МОН навчальних програм, застосування педагогічно вивірених методик викладання навчальних предметів, залучення батьків до процесу дошкільної і шкільної освіти,

дитина із затримкою психічного розвитку може бути успішною в умовах загальноосвітньої школи і буде почувати себе повноправним членом суспільства.

Бібліографія

1. Актуальні проблеми діагностики затримки психічного розвитку дітей / Під ред. К. С. Лебединської. – М., 2005. **2. Власова** Т. А., Лебединська К. С. Актуальні проблеми клінічного вивчення затримки психічного розвитку // Дефектологія. – 1998. – № 6. – С. 8-17. **3. Діагностика** та розвиток пам'яті у дітей: Метод. рекомендації. / Уклад. І. Н. Коцюбанська. – Кам'янець-Подільський, 2014. **4. Діагностика** готовності дітей до школи. / Упоряд.: О. Дєдов. – Хотин, 2014. – 194 с. Режим доступу: http://bezlyudivka-lyceum.edu.kh.ua/Files/downloads/2.2.%D0%94%D0%B0%D0%B3%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%B8%D0%BA%D0%B0_%D0%B3%D0%BE%D1%82%D0%BE%D0%B2%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82_%D0%B4%D1%82%D0%B5%D0%B9_%D0%B4%D0%BE_%D1%88%D0%BA%D0%BE%D0%BB%D0%B8.pdf **5. Колупаєва А. А.** Інклюзивні тенденції сучасної спеціальної освіти. // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи. Розділ ІІ Спеціальна педагогіка: методика, в спеціальній школі: Наук.-метод. зб.; Вип. 9 / За ред. В. І. Бондаря, В. В. Засенка. — К.: Актуальна освіта, 2007. – 246 с. — С. 28 — 34. **6. Кроки** до компетентності та інтеграції в суспільство: Науково-метод. збірник / Ред. кол. Н. Софій і ін. –К.: Контекст, 2000. – 336 с. 7**. Методика** діагностики відхилень у розумовому розвитку молодших школярів та старших дошкільників. / Н. М. Стадненко, Т. Д. Ілляшенко, Л. В. Борщевська, А. Г. Обухівська. – Камянець-Подільський: Абетка, 1998. – 144 с. **8**. Навчання і виховання учнів 1-го класу. Метод, посіб. для вчителів / Уклад. О. Я. Савченко. — К.: Початок, шк., 2002. 9. Основи корекційної педагогіки: Підручник / А. Д. Гона, Н. І. Ліфінцева, Н. В. Ялпаєва. – М., 1999**. 10. Павлій Т**. М. Деякі підходи до вивчення і корекції емоційної сфери дітей з затримкою психічного розвитку / Т. М. Павлій // Дефектологія. – 2000. – № 4. – С. 10-14. 11. Певзнер М. С. Клінічна характеристика дітей із затримкою психічного розвитку / М. С. Певзнер // Дефектологія. – 1997. – № 3. – С. 3-9.

References

1. Aktualni problemy diahnostyky zatrymky psykhichnoho rozvytku ditei / Pid red. K. S. Lebedynskoi. – M., 2005. **2. Vlasova** T. A., Lebedynska K. S. Aktualni problemy klinichnoho vyvchennia zatrymky psykhichnoho rozvytku // Defektolohiia. – 1998. – № 6. – S. 8-17. **3. Diahnostyka** ta rozvytok pamiati u ditei: Metod. rekomendatsii. / Uklad. I. N. Kotsiubanska. – Kamianets-Podilskyi, 2014. **4. Diahnostyka** hotovnosti ditei do shkoly. / Uporiad.: O. Diedov. – Khotyn, 2014. – 194 s. Rezhym dostupu: http://bezlyudivka-lyceum.edu.kh.ua/Files/downloads/2.2.%D0%94%D0%B0%D0%B3%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%B8%D0%BA%D0%B0_%D0%B3%D0%BE%D1%82%D0%BE%D0%B2%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82_%D0%B4%D1%82%D0%B5%D0%B9_%D0%B4%

D0%BE_%D1%88%D0%BA%D0%BE%D0%BB%D0%B8.pdf 5**. Kolupaieva** A. A. Inkliuzyvni tendentsii suchasnoi spetsialnoi osvity. // Dydaktychni ta sotsialno psykholohichni aspekty korektsiinoi roboty. Rozdil II Spetsialna pedahohika: metodyka, v spetsialnii shkoli: Nauk. metod. zb.; Vyp. 9 / Za red. V. I. Bondaria, V. V. Zasenka. — K.: Aktualna osvita, 2007. – 246 s. — S. 28 — 34. 6. Kroky do kompetentnosti ta intehratsii v suspilstvo: Naukovo-metod. zbirnyk / Red. kol. N. Sofii i in. –K.: Kontekst, 2000. – 336 s. 7. Metodyka diahnostyky vidkhylen u rozumovomu rozvytku molodshykh shkoliariv ta starshykh doshkilnykiv. / N. M. Stadnenko, T. D. Illiashenko, L. V. Borshchevska, A. H. Obukhivska. – Kamianets-Podilskyi: Abetka, 1998. – 144 s. 8. Navchannia i vykhovannia uchniv 1-ho klasu. Metod, posib. dlia vchyteliv / Uklad. O. Ya. Savchenko. — K.: Pochat, shk., 2002. 9. Osnovy korektsiinoi pedahohiky: Pidruchnyk / A. D. Hona, N. I. Lifintseva, N. V. Yalpaieva. – M., 1999. 10. Pavlii T. M. Deiaki pidkhody do vyvchennia i korektsii emotsiinoi sfery ditei z zatrymkoiu psykhichnoho rozvytku / T. M. Pavlii // Defektolohiia. – 2000. – № 4. – S. 10-14. 11. Pevzner M. S. Klinichna kharakterystyka ditei iz zatrymkoiu psykhichnoho rozvytku / M. S. Pevzner // Defektolohiia. – 1997. – № 3. – S. 3-9.

Received 11.10.2018
Accepted 15.11.2018

УДК 376 – 056.24
DOI: 10.32626 / 2413-2578.2018-12.86-96

О.В. Даливеля
О.В. Мамонько
Dalivelya@bspu.by

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ-ДЕФЕКТОЛОГОВ СРЕДСТВАМИ ИНФОРМАЦИОННЫХ КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Сведения об авторах: Даливеля Ольга Вячеславовна, кандидат биологических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики и психологии инклюзивного образования Института инклюзивного образования УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Республика Беларусь. Область научных интересов: генетические нарушения и их проявление у лиц с ОПФР, информационные технологии в подготовке педагогических кадров, инклюзивное образование лиц с особыми образовательными потребностями. . E-mail: Dalivelya@bspu.by. **Мамонько Ольга**

© Даливеля О.В., Мамонько О.В.

Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры специальной педагогики Института инклюзивного образования УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Республика Беларусь. Область научных интересов: дошкольная специальная педагогика, специальные методики обучения и воспитания, информационные технологии в подготовке педагогических кадров, инклюзивное образование лиц с особыми образовательными потребностями. E-mail: olga-m15@tut.by

Contact: Olga Dalivelya, PhD, Associate Professor, Head of the Department of Pedagogy and Psychology of Inclusive Education, Institute of Inclusive Education, Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Republic of Belarus. Research Interests: genetic disorders and their manifestation in people with special needs, information technologies in the training of teachers, inclusive education of people with special educational needs. . E-mail: Dalivelya@bspu.by. **Olga Mamonko**, PhD, Associate Professor, Department of Special Pedagogy, Institute of Inclusive Education, Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank ", Republic of Belarus. Research Interests; pre-school special pedagogy, special methods of training and education, information technology in the training of teachers, inclusive education of persons with special educational needs. E-mail: olga-m15@tut.by

Связь с предыдущими исследованиями: Даливеля О.В. Возможности использования информационных технологий в процессе формирования профессиональных умений учителя-дефектолога / О.В. Даливеля // Специальное образование: традиции и инновации : материалы III Междунар. науч.-практ. интернет-конф. [Электронный ресурс]. – 2012. – Минск : БГПУ. **Даливеля О.В.** Электронный учебно-методический комплекс как средство формирования профессиональных умений учителя-дефектолога / О. В. Даливеля // Зб. наук. пр. Кам'янець-Подільского ун-ту імені Івана Огієнка / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. – Кам'янець-Подільский : Медобори-2006, 2013. – Ч. 1. – С. 40–48. – (Сер. соціально-педагогічна ; вип. XXIII : 1 ч.). **Даливеля, О.В.** Формирование профессиональных умений учителя-дефектолога (тифлопедагога) средствами информационно-коммуникационных технологий / О. В. Даливеля // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы : материалы IX Междунар. науч.-практ. конф. : Москва, РУДН, 21–22 апр. 2016 г. / науч. ред. В. И. Казаренков. – Москва : РУДН, 2016. – Т. I. – С. 123–127. **Мамонько, О.В.** Структура и содержание контрольно-диагностического модуля электронных учебно-методических комплексов, направленных на подготовку дефектологов / О.В. Мамонько, В.Э. Гаманович // Сборник научных трудов Каменец-Подольского нац. университета им. И. Огиенко. – в 2 ч., Ч. – 2. Серия: социально-педагогическая. – Каменец –Подольский:Медобори-2006,2013. –С.76-86.

Даливеля О.В., Мамонько О.В. **Компетентнісний підхід до підготовки вчителі-дефектологи засобами інформаційних комунікаційних технологій.** У статті представлений аналіз сучасних підходів до визначення понять «компетенція» і «компетентність». У контексті сучасних психолого-педагогічних досліджень розглядаються ключові компетенції, що забезпечують учням незалежність в різних сферах життєдіяльності через розвиток суб'єктності: здатності до самостійного прийняття рішень, самоорганізації і регуляції власної поведінки і діяльності.

Розглянуто різні види електронних інструментів, задіяних в системі освіти вчителів-дефектологів різного профілю: інтерактивні моделі нормального онтогенезу, електронні бібліотеки демонстраційних дитячих випадків, інтерактивні моделі практичної роботи дефектолога з дитиною, віртуальні практики обстеження.

Авторами запропоновані засоби формування професійних компетенцій учителя-дефектолога з допомогою інформаційних комунікаційних технологій. Принцип компетентнісного підходу реалізується через орієнтування підготовки майбутніх фахівців на формування ключових компетенцій, відповідних трудових функцій професійної діяльності.

Ключові слова: компетенція, компетентність, трудова функція, інформаційні комунікаційні технології, віртуальний практикум

Даливеля О.В., Мамонько О.В. Компетентностный подход к подготовке учителей-дефектологов средствами информационных коммуникационных технологий. В статье представлен анализ современных подходов к определению понятий «компетенция» и «компетентность». В контексте современных психолого-педагогических исследований рассматриваются ключевые компетенции, обеспечивающие обучающимся независимость в разных сферах жизнедеятельности через развитие субъектности: способности к самостоятельному принятию решений, самоорганизации и регуляции собственного поведения и деятельности.

Рассмотрены различные виды электронных инструментов, задействованных в системе образования учителей-дефектологов разного профиля: интерактивные модели нормального онтогенеза, электронные библиотеки демонстрационных детских случаев, интерактивные модели практической работы дефектолога с ребенком, виртуальные практики обследования.

Авторами предложены средства формирования профессиональных компетенций учителя-дефектолога с помощью информационных коммуникационных технологий. Принцип компетентностного подхода реализуется через ориентирование подготовки будущих специалистов на формирование ключевых компетенций, соответствующих трудовым функциям профессиональной деятельности.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, трудовая функция, информационные коммуникационные технологии, виртуальный практикум

O.V. Dalivelya, O.V. Mamonko Competence approach to the training of teachers-defectologists by means of information communication technologies The article presents an analysis of modern approaches to the definition of the concepts “competence” and “competence”. In the context of modern psychological and pedagogical research, key competencies are considered to provide students with independence in various spheres of life through the development of subjectivity: the ability to make independent decisions, self-organization and regulation of their own behavior and activities.

Different types of electronic tools used in the education system of teachers-pathologists of different profiles are considered: interactive models, electronic libraries, interactive models of the practical work of a defectologist with a child, virtual survey practices. The authors have proposed means for the formation of professional competencies of a teacher-defectologist with the help of information communication technologies. The article presents the advantages of the virtual workshop, as one of the types of computer-based training systems

The stages and features of the accumulation and creation of materials for inclusion in the virtual workshop, the specifics of the student’s competence assessment tools are described.

Future specialists is oriented on the formation of key competencies corresponding to such professional work functions as: organize the learning process; organize the upbringing process; to create educational environment for developing; provide regulatory and educational support of the educational process; carry out research and innovation activities; implement social interaction for educational purposes; implement personal and professional self-development.

The article concludes that virtual practice enhances the student’s readiness for pedagogical work, since they receives a unique opportunity to gain experience in using virtual knowledge in working with a child in a virtual environment with reliable feedback and help system.

Key words: competence, labor function, information communication technologies, virtual workshop

Постановка проблемы. В настоящее время происходит переориентация подготовки специалистов в системе высшего образования. В основу новых образовательных стандартов, учебных (типовых) программ положен компетентностный подход, акцентирующий внимание на формировании у будущих специалистов профессионально значимых компетенций. Оценка результата образования меняется с понятий «подготовленность», «обученность»,

«воспитанность» на понятие «компетентность», ориентированную на формирование системы универсальных знаний, умений и навыков, а также опыта самостоятельной деятельности и ответственности личности. Вместе с этим осуществляется и технологическая модернизация высшего образования, основанная на широком применении информационных коммуникационных технологий (ИКТ). Электронные образовательные ресурсы стали неотъемлемой составляющей процесса подготовки специалистов. В качестве наиболее эффективных ИКТ средств по подготовке учителей-дефектологов могут рассматриваться такие, как практикоориентированные задания (в том числе на образовательных платформах дистанционного обучения), тестирования в различных программах, «виртуальный практикум». Средство обучения «Виртуальный практикум» обладает рядом преимуществ по сравнению с традиционными электронными средствами обучения, использующимися в образовательном процессе, и обеспечит возможность визуализации основных связей и отношений между участниками коррекционно-образовательного процесса, приобретения дополнительного практического опыта коррекционно-педагогической работы с детьми с особенностями психофизического развития (ОПФР), что будет способствовать становлению профессиональной компетентности будущих учителей-дефектологов.

Анализ последних исследований и публикаций. Компетентностный подход в контексте современных психолого-педагогических исследований не только усиливает практико-ориентированность образования, но и существенно расширяет его содержание ключевыми компетенциями, обеспечивает обучающимся независимость в разных сферах жизнедеятельности через развитие субъектности: способности к самостоятельному принятию решений, самоорганизации и регуляции собственного поведения и деятельности (Г. М. Андреева, А. А. Вербицкий, К. В. Карпинский, А. В Хуторской и др.).

В трактовке компетентностного подхода используются два ключевых понятия «компетенция» и «компетентность». При этом в разных исследованиях они либо отождествляются, либо дифференцируются (И. Г. Агапов, О. Л. Жук, И. А. Зимняя, С. В. Макаров, А. В. Хуторской, С. Е. Шишов и др.). Рассматривая компетенцию, авторы подчеркивают практическую, действенную сторону данного явления, соглашаются с тем, что понятие «компетенция» ближе к понятийному полю «знаю что и знаю как».

В настоящее время нет единого подхода к определению понятия «компетентность». Анализ психолого-педагогической литературы показал, что суть данного понятия большинство исследователей трактует с помощью категорий «свойство личности» (способность, готовность) и «характеристика личности» (личностное качество,

интегральное качество личности). Ученые (В. В. Батышев, В. А. Болотов) рассматривают компетентность как способность к переносу знаний, умений и навыков за пределы условий, в которых эти знания, умения и навыки изначально сформировались; способность выносить квалифицированные суждения, принимать адекватные решения в проблемных ситуациях, достигая в результате поставленных целей (А. Л. Бусыгина, М. Д. Ильязова); готовность и способность целесообразно действовать в соответствии с требованиями дела, методически организованно и самостоятельно решать задачи и проблемы, оценивать результаты своей деятельности (В. И. Байденко); готовность и способность самостоятельно действовать в ситуации неопределенности при решении актуальных проблем (О. Е. Лебедев).

Ряд авторов акцентируют внимание на наличии в составе компетентности двух аспектов, функционально связанных между собой: объективно-нормативного и субъективно-личностного (И. Г. Агапов, В. И. Байденко, И. А. Зимняя, В. А. Кальней, В. Хутмахер, С. Е. Шишов и др.). Объективно-нормативный аспект – это знания, которые служат фундаментом, основой компетентности; умения, с помощью которых знания реализуются в деятельности, расширяя опыт их применения. Субъективно-личностный аспект характеризуется эмоционально-волевыми проявлениями, положительной мотивацией к проявлению компетентности, а также ценностно-смысловыми представлениями о содержании и результате выполняемой деятельности, что усиливает возможность принимать решения и действовать не только в типичных, но и проблемных ситуациях; отражает личное отношение к предмету деятельности.

Л. А. Баранова, И. А. Беседина, И. Е. Брякова, Е. А. Макарова и другие указывают на то, что становление компетентности запускают информационно-поисковый, организационный и рефлексивно-интегративный механизмы. Информационно-поисковый механизм обеспечивает поиск конкретной информации (знаний, норм, эталонов деятельности и поведения) и ее усвоение, установление соотношений между имеющейся и новой информацией.

Организационный механизм имеет утилитарный характер и реализуется в процессе непосредственного осуществления деятельности.

Рефлексивно-интегративный механизм начинает функционировать при условии осознания значимости деятельности, обусловливая «организацию» внутреннего диалога. Подобный диалог инициирует переживание своего отношения к деятельности, необходимости ее выполнения, оценку значимости собственных мотивационных установок, определение стратегии поведения.

Информационно-поисковый и организационный механизмы обеспечивают развитие объективно-нормативного аспекта компетентности, а рефлексивно-интегративный – субъективно-личностного. Указанные

механизмы осуществляют адекватное восприятие и оценку ситуации, приводят к согласованию имеющихся знаний и опыта, осмыслению результата деятельности как личностно и социально значимого продукта, принятию ответственности за результат осуществленной деятельности.

Для определения понятия «компетентность» актуальным является акцентирование внимания на том, что любое действие имеет два аспекта – ресурсный (компетенция) и продуктивный (компетентность), тоесть развитие компетентности определяет превращение ресурса в продукт. Иными словами, компетентность при надлежащих условиях есть производная от компетенции, она приобретается, формируется в процессе обучения и воспитания, является их результатом. Компетентность – степень присвоения компетенции, то есть владение, обладание человеком соответствующей компетенцией (знания и опыт собственной деятельности), включая его личностное отношение к ней и предмету деятельности (Л. А. Баранова, И. А. Зимняя, А. К. Маркова, Л. М. Митина, М. А. Холодная, А. В. Хуторской, С. Е. Шишов и др.).

Изложение основного материала. В настоящее время в области специального образования в Республике Беларусь востребованы специалисты, владеющие не только системой универсальных знаний, умений и навыков, а также имеющие опыт самостоятельной деятельности и осознанность ответственности за собственную профессиональную деятельность. Компетентностный подход, предусматривающий развитие у учащихся способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального (субъектного) опыта [1, 2], позволяет подготовить грамотного, востребованного на рынке труда специалиста. Данный подход положен в основу подготовки у будущих учителей-дефектологов профессионально значимых компетенций в области коррекционно-педагогической работы с детьми с особенностями ОПФР. Вместе с этим осуществляется технологическая модернизация высшего образования, в основе которой лежит широкое применение информационных коммуникационных технологий. В системе образования учителей-дефектологов разного профиля используются различные виды электронных инструментов – интерактивные модели нормального онтогенеза, электронные библиотеки демонстрационных детских случаев, интерактивные модели практической работы дефектолога с ребенком, виртуальные практики обследования и коррекционной работы и многие другие [3,4].

Виртуальный практикум (виртуальная практика) является одним из видов компьютерных обучающих систем и включает в себя комплекс учебно-методических материалов (демонстрационных, теоретических, практических, контролирующих) и компьютерных программ, которые сопровождают процесс формирования компетенций студентов в рамках освоения определенной учебной дисциплины [4].

Виртуальный компьютерный практикум базируется на какой-либо инструментальной среде (SunRav, Adobe Captivate, Moodle), предоставляющей пользователю такие возможности, как ввод разноформатной информации (теоретический и демонстрационный материал, видеофрагменты, практические задания, вопросы для самопроверки и тестового контроля) в базу данных и формирование сценария для проведения занятия. Студентам предоставляется возможность самостоятельно работать с учебно-методическими материалами в соответствии с предложенным сценарием. При этом предусмотренный автоматизированный контроль усвоения знаний позволяет студенту (по результатам самоконтроля) выбирать или назначать удобную последовательность и темп освоения учебного материала. Результаты самостоятельной работы студента (изученные темы, выполненные практические задания, итоги тестирования) вносятся в протоколы базы данных и предоставляют преподавателю и студенту информацию о степени усвоения отдельных структурных компонентов и учебной дисциплины в целом, в том числе и в динамике.

Созданию виртуального практикума предшествует анализ содержания выбранной предметной области и практической деятельности учителя-дефектолога с целью выделения ключевых компетенций, которые необходимо формировать в рамках учебной дисциплины в соответствии с его будущими трудовыми функциями. Следующий этап предполагает накопление необходимого количества видеозаписей уроков, воспитательных занятий, сюжетов повседневной жизнедеятельности детей с ОПФР и различных детских случаев, подборка материалов Интернет-ресурсов свободного доступа, а также размещение наглядного материала, способствующего формированию определенных компетенций студентов.

Проект профессионально-квалификационного стандарта педагога включает семь трудовых функций, которые являются ориентиром для формирования у студентов трудовых действий. Нами определены средства виртуального практикума, которые могут быть эффективны при формировании компетенций, обеспечивающих определенные трудовые действия и функции.

Трудовая функция «Организовывать процесс обучения». Трудовое действие «Ставить обучающие цели на диагностической основе» обеспечивается такими компетенциями, как: владеть способами педагогической диагностики уровня сформированности компетентности у детей с ОПФР на уровне дошкольного и школьного образования; формулировать и реализовывать цели коррекционно-развивающей работы на диагностической основе. В качестве средств формирования данных компетенций в рамках виртуального практикума выступают: учебные видеофильмы; коллекция «детских случаев»; диагностические компьютерные программы; электронные диагностические карты,

программы наблюдения, алгоритмы обследования детей с ОПФР. Трудовое действие «Проектировать процесс обучения» можно формировать с помощью электронных технологических карт, электронного стимульного и дидактического инструментария.

Трудовая функция «Организовывать процесс воспитания». обеспечивается такими профессиональными компетенциями, как: эффективно реализовывать воспитательную деятельность, ставить воспитательные цели на диагностической основе (включаем в практикум видеофильмы внеклассных занятий, режимных моментов, ситуаций повседневной жизнедеятельности; электронные диагностические карты, программы наблюдения); проектировать процесс воспитания (помимо видеофильмов включаем электронный стимульный и дидактический инструментарий; систему электронных заданий для организации управляемой рефлексии); оценивать процесс и результаты воспитания (разрабатываем электронные рабочие тетради саморазвития).

Трудовая функция «Создавать развивающую образовательную среду». Формируемыми компетенциями для реализации данной функции являются: обеспечивать здоровьесберегающие условия коррекционно-образовательного процесса в соответствии с санитарно-гигиеническими, эргономическими, психологическими требованиями; обеспечивать педагогическую поддержку развития и саморазвития обучающихся (предусматриваем включение электронных справочников; интерактивных методических рекомендаций; электронных консультаций; медиахранилищ); обеспечивать равные условия для обучающихся с разными образовательными потребностями (контент электронных средств обучения с учетом образовательных потребностей и функциональных возможностей обучающихся); обеспечивать здоровьесберегающие условия образовательного процесса, обоснованно отбирать и применять средства коррекционно-развивающей работы, в том числе разработанные на основе ИКТ (электронный каталог эргономических, санитарно-гигиенических, дефектологических требований к разработке и использования электронных средств обучения и диагностики).

Трудовая функция «Обеспечивать нормативное и учебно-методическое сопровождение образовательного процесса». Для формирования компетенций трудовых действий «Обеспечивать нормативное сопровождение образовательного процесса» и «Осуществлять учебно-методическое обеспечение образовательного процесса» используем электронную библиотеку нормативных правовых документов, регулирующих образовательный процесс и «копилку», содержащую образцы учебно-методических материалов (мультимедийные, видео, графика и т.п.).

Трудовая функция «Осуществлять научно-исследовательскую и инновационную деятельность». Компетенции по самостоятельной

разработке программы исследований и внедрению ее результатов можно формировать с помощью электронных информационных ресурсов по актуальным исследованиям в области специальной педагогики и психологии, методики обучения детей с ОПФР, электронного банка научно-методических ресурсов учреждений образования, создавших условия для обучения и воспитания детей с ОПФР.

Трудовая функция «Осуществлять социальное взаимодействие в образовательных целях» подразумевает формирование таких компетенций, как: осуществлять взаимодействие с родителями (законными представителями) обучающихся (макетные образцы электронных журналов взаимодействия; электронные консультации для родителей и др.); осуществлять взаимодействие с социальными партнёрами (шаблоны электронных писем и обращений; электронные справочники); осуществлять взаимодействие в профессиональной педагогической среде, сотрудничать с педагогами по решению текущих образовательных задач (электронные консультации для педагогов, в том числе классов интегрированного и инклюзивного обучения и воспитания).

Трудовая функция «Осуществлять личностно-профессиональное саморазвитие». Для осуществления данной функции необходимо сформировать следующие компетенции: осуществлять рефлексию профессиональной деятельности и определять стратегию и тактику личностно-профессионального саморазвития. Средствами формирования данных компетенций выступают: электронный каталог средств самооценки профессиональной деятельности; образцы видеофрагментов для самодиагностики; электронный справочник профессионального саморазвития.

При разработке виртуального практикума необходимо также предусмотреть систему помощи студенту при затруднениях. Методические рекомендации могут содержать пошаговые инструкции выполнения заданий, образцы графической поддержки и возможность видео-просмотра эталонных вариантов решения педагогических задач в рамках профессиональной деятельности. Может быть предусмотрена возможность неограниченного обращения к выполнению заданий и различные способы предоставления результатов усвоения учебного материала, например, письменный отчет, текстовое описание, мультимедийная презентация, видеосюжет и др. Контрольные задания и упражнения виртуального практикума направлены на выявление уровня сформированности профессиональных умений студентов.

Выводы. Виртуальный практикум не предполагает и не может обеспечить формирование всех компонентов профессиональных компетенций. Часть из них формируется в условиях традиционного обучения студентов, часть – в условиях непосредственной работы с

детьми в учреждениях образования во время учебных и производственных педагогических практик. Тем не менее, виртуальная практика повышает готовность студента к педагогической работе, поскольку он получает уникальную возможность – приобрести в виртуальной среде опыт применения знаний в работе с ребенком, располагая надежной обратной связью и системой помощи.

Библиография

1. Жук О. Л. Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход / О.Л. Жук. – Минск : РИВШ, 2009. – 336 с. **2. Зимняя И .А.** Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования (теоретико-методологический аспект) / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 8. – С.13–19. **3. Кукушкина, О.И.** Информационные технологии в специальном образовании /О.И. Кукушкина // Образование для всех: совершенствование процесса обучения и реабилитации детей со специальными образовательными потребностями. – Кишинѐв: ООН в Молдове – Кишинев, 2004. – С.75-83. **4. Николаева, Т. В.** Экспериментальная оценка виртуальной профессиональной практики «Учимся выявлять варианты развития детей с нарушениями слуха» в процессе профессиональной подготовки специалистов сурдопедагогов и логопедов. / Т.В. Николаева // Дефектология. – 2015. - № 3. – С. 65-73.

References

1. Zhuk, O. L. Pedagogicheskaya podgotovka studentov: kompetentnostnyy podkhod / O.L. ZHuk. – Minsk : RIVSH, 2009. – 336 s. **2. Zimnyaya, I .A.** Kompetentnostnyy podkhod. Kakovo ego mesto v sisteme sovremennykh podkhodov k problemam obrazovaniya (teoretiko-metodologicheskiy aspekt) / I.A. Zimnyaya // Vyssheye obrazovaniye segodnya. – 2006. – № 8. – S.13–19. **3. Kukushkina, O.I.** Informatsionnyye tekhnologii v spetsial'nom obrazovanii /O.I. Kukushkina // Obrazovaniye dlya vsekh: sovershenstvovaniye protsessa obucheniya i reabilitatsii detey so spetsial'nimi obrazovatel'nimi potrebnostyami – Kishinev: Kishinev, OON v Moldove, 2004. – S.75-83. **4. Nikolayeva, T. V.** Eksperimental'naya otsenka virtual'noy professional'noy praktiki «Uchimsya vyyavlyat' varianty razvitiya detey s narusheniyami slukha» v protsesse professional'noy podgotovki spetsialistov surdopedagogov i logopedov. / T.V. Nikolayeva // Defektologiya. – 2015. - № 3. – S. 65-73.

Авторский вклад:
Даливеля О.В. – 50%, Мамонько О.В. – 50%.

Received 10.10.2018
Accepted 12.11.2018

УДК 376.37
DOI: 10.32626 / 2413-2578.2018-12.97-108

С.А. Демиденко
demidenkosa@mail.ru
А.А. Шепелева
sh.p.lev@mail.ru
У.М. Марченя
shizukariu1@gmail.com

ИНСТРУМЕНТАЛЬНОЕ И ВОКАЛЬНОЕ МУЗИЦИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЧУВСТВА РИТМА У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Сведения об авторах: Демиденко С.А., доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии Белорусского государственного педагогического университета им. М. Танка, Минск, Республика Беларусь. Область научных интересов: проблема коррекции речевых нарушений у детей с особенностями психофизического развития средствами арт-терапии; проблема диагностики, профилактики и коррекции дискалькулии у детей. E-mail: demidenkosa@mail.ru **Шепелева Анна,** магистрант, Белорусский государственного педагогического университета им. М. Танка, Минск, Республика Беларусь. Область научных интересов: проблема коррекции речевых нарушений у детей с особенностями психофизического развития средствами арт-терапии. E-mail: sh.p.lev@mail.ru **Марченя Ульяна**, магистрант, Белорусский государственного педагогического университета им. М. Танка, Минск, Республика Беларусь. Область научных интересов: проблема коррекции речевых нарушений у детей с особенностями психофизического развития средствами арт-терапии. E-mail: shizukariu1@gmail.com

Contact: Demidenko Svetlana, PhD of pedagogy, associate professor of speech therapy Belarusian State Pedagogical University named after M. Tank, Minsk, Belarus. Academic interests: art-therapy correction of children's defection of speech; correction of children's dyscalculia. **Shepeleva Anna**, master student, Belarusian State Pedagogical University named after M. Tank, Minsk, Belarus. Academic interests: art-therapy correction of children's defection of speech. **Marchenia Uyiana,** master student, Belarusian State Pedagogical University named after M. Tank, Minsk, Belarus. Academic interests: art-therapy correction of children's defection of speech.

© Демиденко С.А., Шепелева А.А., Марченя У.М.

Сведения о наличии других статей на данную тематику: Марченя У. М. Инструментальное музицирование как средство преодоления общего недоразвития речи у детей среднего дошкольного возраста [Электронный ресурс] / У. М. Марченя // Специальная педагогика: профессиональный дебют: материалы II Международной студенческой научно-практической конференции, г. Минск, 20 апр., 2018 г. / Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка. — Минск, БГПУ. — 2018. — науч. электр. изд. лок. распр.

Демиденко С.О., Шепелєва А.О., Марченя У.М. Інструментальне і вокальне музикування як засіб формування почуття ритму у дітей середнього дошкільного віку із загальним недорозвиненням мови. У статті розглядаються такі поняття, як загальний недорозвиток мовлення, ритм, інструментальне і вокальне музикування, дається обгрунтування взаємозв'язку мовлення і музики, мовленнєвого ритму і музичного ритму. Робота опирається на дослідження наступних відомих науковців: Е. Жак-Далькроз, К. Орф, Р. Л. Бабушкіна. Також описано проведене дослідження стану почуття ритму у дітей середнього дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення. Представлена адаптована методика діагностики музичних здібностей дітей дошкільного віку, розроблена О.П. Радинова, відібрана для проведення дослідження щодо заявленої теми з описом процедури дослідження і видами допомоги. Результати дослідження почуття ритму представлені у вигляді якісного і кількісного аналізу отриманих даних. В даній статті наведені приклади вправ з комплексу по формуванню почуття ритму у дітей середнього дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення з використанням прийомів інструментального та вокального музикування. Вправи включають дидактичну задачу, мету, рекомендований матеріал, методику проведення, а також інструкцію проведення. До кожного блоку вправ запропоновано методичні рекомендації. Даний комплекс вправ по формуванню почуття ритму у дітей середнього дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення з використанням інструментального та вокального музикування був апробований і впроваджений в практику роботи фахівців державної установи освіти "Спеціальний ясла-садок № 304 м. Мінська для дітей з тяжким порушенням мовлення" .

Ключові слова: почуття ритму, інструментальне і вокальне музикування, діти із загальним недорозвитком мовлення, ритм.

Демиденко С.А., Шепелева А.А., Марченя У.М. Инструментальное и вокальное музицирование как средство формирования чувства ритма у детей среднего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Работа посвящена изучению и формированию чувства ритма у детей среднего дошкольного возраста с

общим недоразвитием речи. В статье рассматриваются такие понятия, как общее недоразвитие речи, ритм, инструментальное и вокальное музицирование, даётся обоснование взаимосвязи речи и музыки, речевого ритма и музыкального ритма. Работа опирается на исследования следующих известных деятелей науки: Э. Жак-Далькроз, К. Орф, Р. Л. Бабушкина. Также описано проведённое исследование состояния чувства ритма у детей среднего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Представлена адаптированная методика диагностики музыкальных способностей детей дошкольного возраста, разработанная О.П. Радыновой, отобранная для проведения исследования по заявленной теме с описанием процедуры исследования и видами помощи. Результаты исследования чувства ритма представлены в виде качественного и количественного анализа полученных данных. В данной статье приведены примеры упражнений из комплекса по формированию чувства ритма у детей среднего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи с использованием приемов инструментального и вокального музицирования. Упражнения включают дидактическую задачу, цель, рекомендуемый материал, методику проведения, а также инструкцию к проведению. К каждому блоку упражнений предложены методические рекомендации. Данный комплекс упражнений по формированию чувства ритма у детей среднего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи с использованием инструментального и вокального музицирования был апробирован и внедрен в практику работы специалистов государственного учреждения образования "Специальный ясли-сад № 304 г. Минска для детей с тяжёлыми нарушениями речи".

***Ключевые слова*:** чувство ритма, инструментальное и вокальное музицирование, дети с общим недоразвитием речи, ритм.

Demidenko S.A., Shepeleva A.A., Marchenia U.M. Instrumental and vocal musication as a means of forming the rhythm feeling in children of medium preschool age with general underdevelopment of speech. The work is devoted to the study and the formation of a sense of rhythm in children of middle preschool age with a general underdevelopment of speech. The article deals with such concepts as general underdevelopment of speech, rhythm, instrumental and vocal music-playing, gives the rationale for the relationship of speech and music, speech rhythm and musical rhythm. The work is based on the research of the following famous scientists: E. Jacques-Dalcroze, K. Orff, R. L. Babushkina. A study of the state of feeling rhythm in children of middle preschool age with a general underdevelopment of speech is also described. An adapted method for diagnosing musical abilities of preschool children developed by O.P. Radynova, selected to conduct a study on the stated topic with a description of the research procedure and types of assistance. The results of

the study of the sense of rhythm are presented in the form of a qualitative and quantitative analysis of the data obtained. This article provides examples of exercises from the complex for the formation of a sense of rhythm in children of middle preschool age with a general underdevelopment of speech using the techniques of instrumental and vocal playing. Exercises include a didactic task, a goal, a recommended material, a methodology for conducting it, and instructions for conducting it. For each block of exercises proposed guidelines. This set of exercises to create a sense of rhythm in middle preschool children with general speech underdevelopment using instrumental and vocal music was tested and implemented in the practice of the specialists of the public educational institution "Special Nursery Garden No. 304 of Minsk for children with severe speech disorders".

Key words: sense of rhythm, instrumental and vocal playing, children with a general underdevelopment of speech, rhythm.

Актуальность исследования. Проблема поиска путей междисциплинарной интеграции исследований чувства ритма и стратегий его формирования представляется значимой для обогащения содержания и приемов коррекционной работы с детьми с речевыми нарушениями. Изучение чувства ритма включено в различные программы диагностики, использующие потенциал нейропсихологии (программа изучения чувства ритма в структуре логопедического обследования лиц с дизартрией Беляковой, Волосковой; программа изучения состояния процессов, значимых для становления слоговой структуры слова у дошкольников с нарушениями речевого развития Сафонкиной, Бабиной), музыкальной педагогики (методика диагностики музыкальных способностей, в том числе, музыкального ритма, Анисимова, Радыновой), логопедии (методики изучения речевого ритма Волковой, Лопатиной, Поздняковой и др.).

Анализ литературных источников имел своей целью обосновать актуальность исследования, программу изучения чувства ритма у детей среднего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и комплекса упражнений с использованием приемов инструментального и вокального музицирования, направленных на его формирование. Общее недоразвитие речи является системным нарушением и характеризуется различной природой нарушения и разнообразием проявлений. У детей с ОНР, наряду с несформированностью всех средств языка, имеются особенности в развитии высших психических и моторных функций, указывающие на системный характер нарушения речевой деятельности. [2, с.3] Понятие ритм имеет широкое распространение, однако невозможно найти определение ритма, которое бы подходило ко всем явлениям. О ритме можно говорить только тогда, когда ряд равномерно следующих друг за другом раздражений расчленяется на определенные

группы, причем группы могут быть одинаковыми (по 2—3 члена и т.д.) или неодинаковыми. Обязательным условием ритмической группировки, а, следовательно, и ритма вообще, является наличие акцентов, т.е. более сильных и выделяющихся в каком-либо отношении раздражений. Без акцентов нет ритма. Таким образом, ритм есть закономерное расчленение временной последовательности раздражении на группы, объединяемые вокруг акцентов [5, с. 16]. Чувство ритма имеет в своей основе моторную природу [4, с. 26-28]. По мнению исследователей, наибольшая взаимосвязь между ритмом и речью проявляется в музыке, где необходимо сочетать эти элементы в относительно равных пропорциях (Э. Жак-Далькроз, К. Орф, Д. Б. Кабалевский, Б. М. Теплов). Музыкальный ритм помогает удерживать речевой ритм, т.е. музыка выполняет функцию опоры, своеобразного «костыля» в процессе организации речевого высказывания. Человек чувствует эту поддержку и как бы «плывет по течению», позволяет музыке организовать свою речь. И если добавить еще хотя бы минимальные движения, то пение будет иметь высокие коррекционные возможности. Это обуславливается тем, что любое восприятие или исполнение ритмически организованного ряда всегда сопровождается мышечной реакцией. Двигательная реакция может быть произвольной и непроизвольной, иногда даже неосознанной, но присутствует она во всех без исключения случаях

[4, с.26-28]. У детей с ОНР нарушена ритмическая организация речи, а поскольку слова имеют музыкальную природу, то применение музыки позволяет им ритмизовать структуру слова, фразы [4, с. 40]. Анализ различных определений понятия «музицирование» позволил сделать вывод о том, что общим для всех определений является взаимодействие с музыкой посредством какого-либо инструмента, что точно отражает структуру этого вида деятельности. Чаще всего под музицированием понимается только лишь инструментальное музицирование. Такой подход к использованию термина недостаточен, поскольку существует еще и вокальный вариант музицирования. В специальной литературе инструментальное и вокальное музицирование относят к средствам логопедической ритмики. «Три кита» логоритмики – это музыка, речь и движение. С нашей точки зрения, коррекционный потенциал инструментального и вокального музицирования значительно шире.

Целью нашей статьи является представление программы, результатов исследования чувства ритма у детей среднего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и коррекционного потенциала упражнений с использованием приемов инструментального и вокального музицирования. Программа изучения чувства ритма отобрана нами в соответствии с задачами исследования: изучить чувство

ритма у детей среднего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи инструментарием, принятом в музыкальном образовании. Состояние чувства ритма было диагностировано с помощью адаптированной методики диагностики музыкальных способностей детей дошкольного возраста, разработанной О.П. Радыновой. [3, с. 43-56] Исследование включало 2 этапа: 1 этап - изучение чувства ритма без речевого опосредования; 2 этап – изучение чувства ритма с речевым опосредованием.

Программа первого этапа исследования состоит из трех заданий.

Задание № 1.

Процедура: ребёнку предлагается прохлопать заданный ритмический рисунок. Вначале предлагается простой ритм из 3х хлопков (/ / /), затем задание усложняется (/ //, // /, // / /), если ребёнок его выполняет, даётся последний ритм (/ / ///, / // / //).

Инструкция: «Послушай, как я буду хлопать, и прохлопай также»

Оценка выполнения:

1. 3 балла – правильно воспроизводит ритм
2. 2 балла – воспроизводит то ритм, то метр
3. 1 балл – воспроизводит метр
4. 0 баллов – действует беспорядочно

Ребёнку оказывается стимулирующая помощь: «Внимательно послушай ещё раз»; организующая помощь в виде уточнения и повторения инструкции.

Задание № 2.

Процедура: диагност включает музыку и наблюдает за соответствием движений ритму музыки.

Материал: Ф. Обер Марш из оперы «Фенелла»

Инструкция: «Послушай музыку и станцуй под неё»

Оценка выполнения:

- 1 балл – движение соответствует ритму музыки
- 0 баллов – движение не соответствует ритму музыки, отказ

Ребёнку оказывается стимулирующая помощь: «Внимательно послушай ещё раз»; организующая помощь в виде уточнения и повторения инструкции.

Задание № 3.

Процедура: Ребенку предлагается двигаться соответственно музыкальному фрагменту. Звучат фрагменты трёх контрастных по характеру и разных по ритму произведений. Исследователь оценивает выполнение задания по двум критериям.

Материал:

1. «Марш», муз. Е.Теличеевой
2. «Березонька», муз. А. Филиппенко, сл. Т. Волгиной
3. «Полька», муз. С. Майкапара

Инструкция: «Сейчас я включу тебе песенки, а ты под них потанцуй».

Оценка выполнения:

Исследователь оценивает по двум критериям. Каждый балл заносится в отдельный столбик.

- 3 б. (высокий) – смена движений под музыку, движения головы, рук, чувство пульса; ритм движений соответствует ритму любой музыки;
- 2б. (средний) – есть желание двигаться под музыку, нет эмоциональных движений, нет смены движений под музыку; ритм движений соответствует ритму маршевой и/или полечной музыки;
- 1б. (низкий) – малая двигательная реакция на музыку; ритм движений не соответствует ритму музыки.

Ребёнку оказывается стимулирующая помощь: «Внимательно послушай ещё раз»; организующая помощь в виде уточнения и повторения инструкции.

Общая оценка по 3 заданиям:

- 5 – 4 балла – высокий уровень развития ритмического чувства
- 3 – 2 балла – средний уровень развития ритмического чувства
- 1 – 0 баллов – низкий уровень развития ритмического чувства

Программа второго этапа исследования включает задание на изучение чувства ритма с речевым опосредованием.

Задание.

Цель: выявить уровень сформированности способности воспроизводить в пении ритмический рисунок простой мелодии.

Стимульный материал: «Два кота», пол. нар. мел.

Ход проведения: Исследователь пропевает песенку на слоги «ти» (четвертные ноты) и «та» (половинные ноты), предлагает ребёнку вместе отхлопать и спеть мелодию песенки. Затем обследуемому предлагается одному отхлопать и спеть мелодию. Исследователь слушает, как ребёнок справляется с заданием и оценивает выполнение.

Инструкция: «Послушай песенку. Давай теперь мы с тобой вместе её отхлопаем и споём».

Помощь: стимулирующая (ободрение, дополнительное объяснение задания), направляющая (ребёнку предлагается ещё раз прослушать ритм мелодии).

Уровни оценки:

- 3 б. (высокий) – точное выполнение ритмического рисунка;
- 2б. (средний) – не совсем точное выполнение ритмического рисунка;
- 1б. (низкий) – с заданием не справился.

В исследовании принимали участие 24 ребёнка из средних групп (3 год обучения) специального ДУО для детей с тяжелыми нарушениями речи. 75% выборки составили дети с ОНР, имеющие I и II уровни речевого развития, 25% - с моторной алалией, имеющие I и II второй уровень речевого развития. У 37,5% детей речевое нарушение осложнено стёртой дизартрией.

Исследование чувства ритма показало, что оно нарушено практически у всех детей. Единственное задание, по которому 50% обследуемых продемонстрировали высокий уровень, – соответствие движений характеру музыки с контрастными частями. При выполнении проб на воспроизведение ритмического рисунка простой мелодии в хлопках и соответствие движений ритму музыки высокий уровень продемонстрировали только 8,3% и 16,7% детей соответственно. В процессе исследования дети демонстрировали более высокий уровень при выполнении заданий без речевой нагрузки, чем при выполнении задания второго этапа (воспроизведение ритмического рисунка простой мелодии).

На основании анализа полученных результатов нами был разработан комплекс упражнений по формированию чувства ритма у детей среднего дошкольного возраста с применением инструментального и вокального музицирования. Цель данного комплекса упражнений – способствовать развитию чувства ритма одновременно с решением других задач по преодолению общего недоразвития речи у детей 3-го года обучения (коррекция произносительной стороны речи, совершенствование лексико-грамматического строя речи).

Приведем пример упражнений на развитие чувства ритма с использованием инструментального музицирования.

Упражнение 1. «Маленькие и большие лапы»

Дидактическая задача: формировать умение воспроизводить ритмический рисунок по схеме

Игровой материал: детские музыкальные инструменты, бумажные маленькие и большие следы лапок

Методика проведения: первоначально предъявляется последовательность, состоящая из чередования отдельных звуков с паузами (- короткий звук, / длинный звук): -, /, /, -. Затем предъявляются последовательности звуков – ритм. Предъявляемые ритмы идут в порядке возрастания сложности: /, / /, / / /, ---, / --, -- /, ----, --- /, -- / /.

Инструкция. «К нам на занятие прибежали зайчик и медведь и просят им помочь: их следы перепутались. У медведя лапа какая? (большая) У зайчика какая? (маленькая). Чтобы помочь распутать следы, нам нужно сыграть по ним мелодию. Большая ножка – длинный звук, маленькая – короткий. Прочитайте её на слоги та-ти. Теперь сыграйте на инструменте. Победит тот, кто сыграет всё верно».

Упражнение 2. «Живой телефон»

Дидактическая задача: формирование умение воспроизводить ритмический рисунок с опорой на кинестетические ощущения

Игровой материал: барабан

Инструкция. «Становимся в шеренгу, друг за другом. Я отстучу шифр последнему в шеренге ребёнку, он должен отстучать такой же стоящему впереди него, тот – следующему, и так до конца. Стоящий впереди должен сыграть на барабане полученный по нашему живому телефону шифр. А потом мы сравним шифр и узнаем, не испорчен ли наш телефон».

Упражнение 3. «Кто идёт?»

Дидактическая задача: формировать умение воспроизводить ритмический рисунок на слух

Игровой материал: игрушки зайца и медведя, барабан и металлофон

Методика проведения: у кого-то из детей металлофоны, у кого-то барабаны, остальные изображают животных. Через некоторое время роли меняются.

Инструкция. «Поиграем в сыщиков. Будем отгадывать, кто идёт. Для этого вы должны повторить мелодию за мной. Послушайте: та –та. Кто так ходит, зайка или медведь? Повторите на барабанах. А остальные показывают медведя. А теперь: та-ти-ти, та-ти-ти. Кто так ходит? Сыграйте на металлофоне. Остальные в это время прыгают как зайки»

При проведении упражнений необходимо опираться на следующие рекомендации: 1. Этапы реализуются последовательно. Каждый последующий этап базируется на результатах, достигнутых в предыдущем этапе. 2. Переход от одного этапа к другому осуществляется строго на диагностической основе и только в том случае, если все дети показывают средний уровень усвоения материала. 3. Представленные к каждому комплексу упражнений виды помощи структурированы в зависимости от вида и уровня речевого нарушения. 4. Каждое упражнение рекомендуется вводить разнообразные игровые ситуации. 5. Для применения части упражнений учитель-логопеду рекомендуется освоить нотную грамоту. 6. При проведении некоторых упражнений необходимо проводить предварительную работу с целью определения знаний и возможностей детей в нужной области. 7. При проведении комплекса упражнений необходимо учитывать двигательные и возможности детей.

Пример упражнений на развитие чувства ритма с использованием вокального музицирования.

Упражнение 1. «Песенка-чудесенка»

Задача: формировать умение правильно произносить поставленные звуки в словах во всех позициях с опорой на ритм музыкального произведения

Оборудование: магнитофон

Инструкция: "Давайте споем с вами песенку звука [ш]."

Ход выполнения: Логопед и дети все вместе под музыку пропевают слова, выполняя различные движения: хлопки, притопы, кивки головой, повороты туловища в ритм музыки.

Речевой материал: шатун_шатен_шаман_шифон_

Музыкальный материал: "Цыплята", сл. Т. Волгиной, муз. А. Филиппенко

Примечания: Аналогично проводится работа на материале словосочетаний и предложений. Упражнения на формирование умения дифференцировать слова с близкими по звучанию звуками проводятся аналогично.

Упражнение 2. «Повторяй-ка!»

Задача: формировать умение правильно пропевать слова разной звуко-слоговой структуры с опорой на ритм музыкального произведения

Речевой материал: слова разной звуко-слоговой структуры слова

Оборудование: магнитофон

Инструкция: "Ребята, сейчас мы с вами поиграем в игру "Повторяй-ка!". Я буду петь слова, а вы их за мной повторяйте, как обезьянки-повторяшки. И делайте такие же движения, как я."

Речевой материал: Ма-шень-ка_Ма-ша_Ми-шень-ка_Ми-ша_Са-шень-ка_Са-ша_Да-шень-ка_Да-ша_

Музыкальный материал: "Зайка", сл. Т. Бабаджан, рус. нар. песня, обраб. Г. Лобачева

Ход выполнения: Логопед под музыку пропевает слова, выполняя определенные движения: при пении двусложных слов – хлопок в ладоши, хлопок по коленям, при пении трехсложных слов – хлопок в ладоши на ударный слог и два притопа ногами. Затем он пропевает их вместе с детьми. Все выполняют движения.

Примечание: в упражнении используются слова разной звуко-слоговой структуры по мере усложнения структуры по А.К. Марковой.

Упражнение 3. "Мой! Моя!"

Тема: «Наше тело»

Задача: формировать умение согласовывать местоимения и существительные с опорой на ритм музыкального произведения

Оборудование: магнитофон, предметные карточки

Инструкция: "Сейчас мы с вами пропоём, какие части тела у нас есть. Смотрите на картинки, которые я выставила, и пойте по очереди про каждую часть тела. Только нужно не забыть сказать, что это ваше и показать."

Ход выполнения: Логопед выставляет предметную картинку и пропевает слово, а дети показывают на себе эти части тела и пропевают местоимение с данным существительным.

Вариант 1

Речевой материал: моя – рука, нога, спина, голова

Музыкальный материал: "На ярмарке", муз. и сл. Е. Шаламоновой

Вариант 2

Речевой материал: мой – рот, нос, живот, кулак

Музыкальный материал: "Птичка маленькая", сл. Е. Макшанцевой, муз. А. Филлипенко

В качестве музыкального материала предлагаем использовать записи музыкальных произведений без голоса исполнителя, т.н. «минусовые фонограммы». Одно из условий отбора музыкального материала – соответствие возрастным особенностям голоса детей среднего дошкольного возраста.

Использование музыкального материала будет эффективным при соблюдении следующих требований: 1. Громкость фонограммы должна быть умеренной, чтобы музыка была слышна, но не перекрывала голоса логопеда и детей. 2. После каждого элемента отрезка речевого материала логопеду следует отводить определенный отрезок музыкального произведения для ответов детей. В комплексе упражнений данная пауза обозначена знаком "_". 3. Первоначально логопед поёт вместе с детьми, однако постепенно он приучает детей петь самостоятельно. 4. Речевой материал подбирается в соответствии с ритмом музыкального произведения.

Выводы:

1. Анализ научно-методической литературы обосновал гипотезу нашего исследования. Работа по формированию чувства ритма у детей с общим недоразвитием речи актуальна, значима. Внедрение в работу логопеда упражнений с использованием инструментального и вокального музицирования имеет значительный коррекционный потенциал. Так как музыкальный ритм помогает удерживать речевой ритм, упражнения с использованием инструментального и вокального музицирования будут эффективны в процессе коррекции речевых нарушений.

2. Состояние чувства ритма было изучено с помощью адаптированной методики диагностики музыкальных способностей детей дошкольного возраста в 2 этапа: изучение чувства ритма без речевого опосредования и изучение чувства ритма с речевым опосредованием.

3. Исследование чувства ритма показало, что оно нарушено у всех испытуемых. Наиболее успешно дети определяли музыку с контрастными частями. Наихудший результат - при выполнении проб на воспроизведение ритмического рисунка простой мелодии в хлопках. В процессе исследования дети демонстрировали более высокий уровень при выполнении заданий без речевой нагрузки.

3. Комплекс упражнений (представлен фрагмент) по формированию чувства ритма у детей среднего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи с использованием инструментального и вокального музицирования был апробирован, показал эффективность и внедрен в практику работы специалистов государственного учреждения образования "Специальный ясли-сад № 304 г. Минска для детей с тяжёлыми нарушениями речи". Мы не только убедились в

эффективности активного использования инструментального и вокального музицирования в работе по формированию чувства ритма у детей с речевыми нарушениями, но и в необходимости реализации и других коррекционных задач через использование приемов музицирования.

Библиография

1. Бабушкина, Р. Л. Логопедическая ритмика: Методика работы с дошкольниками, страдающими общим недоразвитием речи / Р. Л. Бабушкина, О. М. Кислякова / под ред. Г. А. Волковой. – СПб.: КАРО, 2005. – 109 с.; **2. Баль, Н. Н.** Развитие познавательной деятельности детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи Дроздова. – Минск: Народная асвета, 2015. — 110 с. **3. Радынова, О. П.** Музыкальное воспитание дошкольников : учеб. для студ. выс. и сред. учеб. завед. / О. П. Радынова, А. И. Катинене, М. Л. Палавандишвили. – 2-е изд. – М.: Академия, 1998. – 240 с. **4. Сафошотна, Н.Ю**. Формирование предпосылок становления слоговой структуры слова у дошкольников пятого года жизни с нарушениями речевого развития. Диссертация на соискание ученой степени канд. пед. наук. Москва, 2003.175 с. **5. Теплов, Б. М.** Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов; Рос. акад. наук. Ин-т психологии. – М.: Наука, 2003. – 377 с.

References

1. Babushky`na, R. L.** Logopedy`cheskaya ry`tmy`ka : Metody`ka raboty s doshkol`ny`kamy`, stradayushhy`my` obshhy`m nedorazvy`ty`em rechy` / R. L. Babushky`na, O. M. Ky`slyakova ; pod red. G. A. Volkovoj. – SPb. : KARO, 2005. – 109 s. **2. Bal`, N. N.** Razvy`ty`e poznavatel`noj deyatel`nosty` detej doshkol`nogo vozrasta s obshhy`m nedorazvy`ty`em rechy` na korrekcy`onnыx zanyaty`yax : ucheb.-metod. posoby`e / N. N. Bal`, N. V. Drozdova. – My`nsk : Narodnaya asveta, 2015. — 110 s. **3. Radыnova, O. P. Muzыkal`noe vospy`tany`e doshkol`ny`kov : ucheb. dlya stud. vыs. y` sred. ucheb. zaved. / O. P. Radыnova, A. Y`. Katy`nene, M. L. Palavandy`shvy`ly`. – 2-e y`zd. – M. : Akademy`ya, 1998. – 240 s. **4. Safoshotna, N.YU.** Formirovanie predposylok stanovleniya slogovoj struktury slova u doshkol'nikov pyatogo goda zhizni s narusheniyami rechevogo razvitiya. Dissertaciya na soiskanie uchenoj stepeni kand. ped. nauk. Moskva, 2003.175 s. **5. Teplov, B. M.** Psy`xology`ya muzыkal`nыx sposobnostej / B. M. Teplov; Ros. akad. nauk. Y`n-t psy`xology`y`. – M. : Nauka, 2003. – 377 s.

Авторский вклад: Демиденко С.А. – 40%, Шепелева А.А. – 30%, Марченя У.М. – 30%. 26.10.18.

Received 19.10.2018
Accepted 16.11.2018

УДК 376-056.264
DOI: 10.32626 / 2413-2578.2018-12.109-118

Н.В. Дроздова
ninadrozdova3@gmail.com
О.П. Соловьева
salauyova.aksana@gmail.com

К ПРОБЛЕМЕ ДИАГНОСТИКИ ГРАФОМОТОРНЫХ УМЕНИЙ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Сведения об авторах: Дроздова Нина Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии Института инклюзивного образования Учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск, Республика Беларусь. Научные интересы: проблема формирования речевой активности, связной речи и подготовки к обучению в школе детей с общим недоразвитием речи. E-mail: ninadrozdova3@gmail.com; Соловьева Оксана Петровна, старший преподаватель кафедры логопедии Института инклюзивного образования Учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск, Республика Беларусь. Научные интересы: проблема коррекции нарушений речи в условиях близкородственного билингвизма, особенности логопедической работы с белорусскоязычными детьми. E-mail: salauyova.aksana@gmail.com

Contact: Nina Drozdova , Ph.D (Pedagogical Sciences), Associate Professor at the Department of Speech Therapy of the Institute of Inclusive Education of the Educational Establishment “Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank”, Minsk, Belarus. Research interests: the problem of the formation of speech activity, coherent speech and preparation for teaching children in school with a general underdevelopment of speech. E-mail: ninadrozdova3@gmail.com; Aksana Salauyova, Senior Lecturer at the Department of Speech Therapy of the Institute of Inclusive Education of the Educational Establishment “Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank”, Minsk, Belarus. Research interests: the problem of correction of speech disorders in conditions of closely related bilingualism, especially the speech therapy work with Belarusian-speaking children. E-mail: salauyova.aksana@gmail.com

Дроздова Н.В., Соловйова О.П. До проблеми діагностики графомоторних умінь у дітей з вадами мовлення. Статтю присвячено проблемі вивчення графомоторних умінь у дітей з порушеннями

© Дроздова Н.В., Соловьева О.П.

мовлення. Перераховуються умови підготовленості дитини до оволодіння навичкою письма. Вказуються концептуальні положення дослідження графомоторних умінь. Описуються особливості розвитку графомоторних умінь у дітей, розкриваються причини труднощів оволодіння навичкою письма. Аналізуються тенденції у вивченні поняття «графомоторні вміння»; розкриваються групи графомоторних умінь (вміння утримувати пише інструмент, певне положення корпусу, рук; вміння, пов'язані з виробленням якості руху; вміння, що забезпечують передачу просторових властивостей предметів; вміння виконувати графічні рухи з інтересом, захоплено, без підвищеної напруженості). Розглядаються методики діагностики графомоторних умінь. Особлива увага приділяється опису графічних помилок, характерних для дітей з порушеннями писемного мовлення.

Ключові слова: графомоторні вміння, діагностика, діти з порушеннями мови, навчання письму

Дроздова Н.В., Соловьева О.П. К проблеме диагностики графомоторных умений у детей с нарушениями речи. Статья посвящена проблеме изучения графомоторных умений у детей с нарушениями речи. Перечисляются условия подготовленности ребёнка к овладению навыком письма. Указываются концептуальные положения исследования графомоторных умений. Описываются особенности развития графомоторных умений у детей, раскрываются причины трудностей овладения навыком письма. Анализируются тенденции в изучении понятия «графомоторные умения»; раскрываются группы графомоторных умений (умения удерживать пишущий инструмент, определенное положение корпуса, рук; умения, связанные с выработкой качества движения; умения, обеспечивающие передачу пространственных свойств предметов; умения выполнять графические движения с интересом, увлеченно, без повышенной напряженности). Рассматриваются методики диагностики графомоторных умений. Особое внимание уделяется описанию графических ошибок, характерных для детей с нарушениями письменной речи.

Ключевые слова: графомоторные умения, диагностика, дети с нарушениями речи, обучение письму

Drozdova N.V., Salauyova A. To the problem of diagnosing grafomotor skills in children with speech disorders. The article is devoted to the problem of studying graph-motor skills in children with speech disorders. Lists the conditions of preparedness of the child to master the skill of writing. The conceptual provisions for the study of grafomotor skills are indicated. The features of the development of grafomotor skills in children are described, the reasons for the difficulties of mastering the writing skills of first-graders are revealed. Analyzed trends in the study of the concept of "graphomotor skills". Groups of graphomotor skills are revealed: 1) the ability to hold a writing instrument, a certain position of the body, hands; 2)

skills associated with the development of quality of movement; 3) skills that ensure the transmission of spatial properties of objects; 4) the ability to perform graphic movements with interest, with enthusiasm, without increased tension. Lists diagnostic techniques for grafomotor skills. Special attention is paid to the description of graphic errors characteristic of children with impaired writing: errors of the visual-motor type (replacing letters with similar elements, mixing the size and shape of elements of letters, writing unnecessary elements); calligraphic errors (violation of height, width and inclination of elements of letters, ways of connecting letters, lack of coherence of letters when writing; failure to observe the interval between letters in words, between words on a line; too narrow or stretched letters; inclination or excessive inclination to the right or left; non-compliance the location of the letters along the lines of the line; the illegibility of handwriting).

Key words: grafomotor skills, diagnostics, children with speech disorders, learning to write

Постановка проблемы. Условиями подготовленности ребенка к овладению в школе навыком письма являются сформированность графических и двигательных умений детей, точность восприятия и воспроизведения различных графических изображений, устойчивый интерес к специальной графической деятельности, свободное удерживание инструмента и другие. Проблема исследования графомоторных умений у детей опирается на положения, изложенные в психологии, нейропсихологии, нейрофизиологии, физиологии, педагогике, логопедии: о тесной взаимосвязи движений руки с речью (В.М. Бехтерев, Е.В. Мальцева, И.П. Павлов и др.); о графической деятельности ребенка (Р.Г. Казакова, Т.С. Комарова, Н.П. Сакулина, Е.А. Флерина и др.), о сформированности языковых структур (Л.С. Волкова, Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и др.); о развитии тонкой моторики руки и готовности к обучению графическому навыку (Т.П. Буцыкина, Г.М. Вартапетова, И.Н. Вихрова, Т.П. Сальникова и др.); о формировании графомоторного навыка у детей с нарушениями речи (Г.В. Бабина, Н.Н. Волоскова, Ю.Ф. Гаркуша, О.Б. Иншакова и др.).

Уменьшить объективные трудности при обучении письму можно в том случае, если правильно подготовить ребёнка, учитывая его возрастные возможности. К 5-6 годам дети выполняют горизонтальные и вертикальные штрихи, способны ограничивать длину штрихов, которые становятся более ровными и чёткими. Это происходит в результате изменения способа держания карандаша и ручки. Дети стараются писать буквы, копируют простейшие геометрические фигуры, соблюдая их размер, пропорции. Штрихи становятся более чёткими,

ровными, овалы – завершёнными. В 6 лет детям доступны любые графические движения, штрихи и линии, а регулярные занятия рисованием совершенствуют движения, тренируют зрительную память и пространственное восприятие, создавая основу для успешного обучения письму.

Дети, поступающие в первый класс, не подготовлены к письму, что проявляется в трудностях при выполнении графических заданий, рисования, в несовершенстве координации движений руки, низком уровне зрительно-моторной координации, пространственном восприятии и зрительной памяти. Большинство детей неправильно держат ручку и карандаш, не умеют правильно сидеть, не знают, как расположить бумагу (тетрадь). Часто у ребенка вместо запястного сустава и фаланг пальцев работают локтевой и плечевой суставы, которые не предназначены для мелких и тонких движений. В связи с этим дети испытывают при письме дискомфорт, снижающий эффективность их работы и ведущий к ошибкам. Влияет на процесс овладения навыком письма и степень мышечного напряжения пальцев. Все это затрудняет формирование навыка письма и создает много проблем в процессе обучения в школе.

Цель исследования – определить тенденции в изучении конструкта «графомоторные умения» и особенности в развитии графомоторных умений у детей с нарушениями речи.

«графомоторный навык», «элементарный графический навык», «базовые графические умения и навыки», «базисные графические движения», «графические умения», «двигательный навык письма» (Н.А. Агаркова; М.М. Безруких; О.Б. Иншакова; Р.Д. Тригер и др.). Рассмотрим понятие «графомоторные умения». *Графо* – (в переводе с греческого от глагола «graphein», «чертить, царапать, изображать писать») – составная часть сложных слов, означающая «относящаяся к письму» [8, с. 117]. *Моторный* – двигательный, приводящий в движение [8, с. 203]. Понятие «графический навык» вбирает все содержание графики, как раздела лингвистики, включающий в себя начертание письменных букв или печатных знаков букв [6]. По мнению М.М.Безруких, графический навык — это определенные привычные положения и движения пишущей руки, позволяющие изображать письменные знаки и их соединения [4].

Т.П.Буцыкина, Г.М. Вартапетова [3] классифицируют графомоторные навыки на следующие группы:

1. Мелкая мускулатура пальцев (сила пальцев и быстрота их движений).

2. Зрительный анализ и синтез (определение правых и левых частей тела; ориентировка в пространстве по отношению к предметам; выполнение заданий с условиями по выбору направлений).

3. Рисование (штриховка по контуру, обводка; срисовывание геометрических фигур; зарисовка деталей, предметов с натуры; дорисовывание незаконченных рисунков; дорисовывание рисунков с недостающими деталями).

4. Графическая символика (умение рисовать узоры, а также изображать их с помощью символов).

Таким образом, графомоторные умения – освоенный способ выполнять определенное положение и движения пишущей руки, который позволяет изображать письменные знаки и их соединения. Обобщив литературу выделим группы графомоторных умений:

1) умения удерживать пишущий инструмент, соблюдая необходимый угол наклона; определенное положение корпуса, рук, т.е. устойчивое сохранение правильной позы у пишущего или рисующего ребенка;

умения, связанные с выработкой качества движения:

- умение произвольно регулировать силу нажима;
- умение произвольно изменять амплитуду движения (размах движения);
- умение изменять скорость движения (его замедление и ускорение);
- умение прекращать движение в нужной точке;
- умение ритмично проводить при повторах однородные движения;

3) умения, обеспечивающие передачу пространственных свойств предметов (формы, величины, пропорций):

- умение изменять направление движения (под углом, переход от движения по прямой к движению по дуге, и наоборот);
- умение подчинять движения соразмерению отрезков по длине (прямоугольник, квадрат);
- умение подчинять движения соразмерению изображений или их частей по величине;

4) умения выполнять графические движения с интересом, увлеченно, без повышенной напряженности.

Овладение навыком письма предполагает взаимодействие целого ряда психофизиологических компонентов. Обязательными условиями для их слаженной работы является достаточно устойчивое внимание ребенка, нормальное развитие фонематического слуха, звуковой, просодической, лексической и грамматической сторон речи. Навык письма у многих детей формируется с теми или иными трудностями и особое значение данная проблема приобретает в отношении детей с нарушениями речи. В процессе письма дети часто испытывают трудности: в ориентировке на тетрадном листе, в удержании строки (при письме на нелинованной бумаге); также характерны колебания наклона

и высоты букв, несоответствие размеров их элементов. Ошибки в начертании, а также несоблюдение размеров и пропорций элементов букв, одинакового наклона, строки связаны с неправильными движениями руки.

Для детей с нарушениями письменной речи характерны следующие *графические ошибки* в процессе письма: зрительно-двигательный тип графических ошибок – замена букв, имеющих сходные элементы, смешение величины и формы элементов букв, написание лишних элементов. Например: *шар-иар, совы-эовы, з-е, ц-щ, ж-х, д-б, о-а, и-у*; каллиграфические ошибки – нарушение качественной стороны графического навыка: высоты, ширины и наклона элементов букв, способов соединений букв и отсутствие связности букв при письме; несоблюдение интервала между буквами в словах, между словами на строке; слишком узкие или растянутые буквы; разнонаправленность наклона или чрезмерный наклон вправо или влево; несоблюдение расположения букв по линиям строки (линейность); неразборчивость почерка. Данные типы графических ошибок объясняются несформированностью зрительно-двигательного механизма управления сложной системой движений пишущей руки и сложности их согласования со слухо-зрительным восприятием звука-буквы (графического навыка).

[9] рассматривает смешения букв по кинетическому сходству (*о-а, б-д, и-у, т-п, х-ж, л-я, Г-Р).* Исследователь обращает внимание на совпадение начертания первого элемента взаимозаменяемых букв, при написании которого ребенок затрудняется в осуществлении дифференциации тонких движений руки, что проявляется в неправильной передаче количества однородных предметов (*л-м, и- ш*) либо в ошибочном выборе последующего элемента *(б - д, у – и).* И.Н.Садовникова подчеркивает, что смешения букв по кинетическому сходству являются закономерными и стойкими, количество таких ошибок увеличивается при осуществлении связной письменной речи. Особое внимание автор уделяет изучению состояния двигательных функций руки, что важно для формирования графомоторных навыков у детей младшего школьного возраста.

Изучение уровня развития графомоторных умений носит комплексный характер и включает выявление:

- ведущей руки (параметры, предложенные М.М.Безруких, методика Марии Озьяс и др.);
- уровня развития мелкой моторики рук (методики Н.В.Нижегородцевой и В.Д.Шадрикова, Н.О.Озерецкого и Н.И.Гуревич и др.);
- уровня развития пространственных представлений (Т.А.Павлова, Н.Я.Семаго и др.);

- трудностей зрительного восприятия (переработанная М.М.Безруких тестовая методика M.Frosig);

- состояния развития графического навыка (критерии, предложенные Н.В.Нижегородцевой). Для обследования графического навыка автор предлагает использовать: графический диктант; рисование линий: прямые дорожки, фигурные дорожки; рисование: по точкам, по контурам, по клеточкам; выполнение штриховок: с различным направлением движения руки, силуэтных штриховок.

В методических рекомендациях к проведению обследования ребенка младшего школьного возраста графомоторные умения исследуются по письменным работам детей [7, С. 142.]. Отмечаются: поза руки при удержании ручки/карандаша (правильная/неправильная); тонус мышц (нормальный, напряженный, вялый); сила нажима карандашом; плавность линий; соблюдение границ листа/строки; способность к переключению; характер латеральных предпочтений. Примером заполнения результатов обследования графомоторных умений является формулировка: неправильно удерживает ручку; тонус мышц, напряженный; линии жирные, прерывистые; не соблюдает границы строки; инертность движений. Ведущая рука – правая.

В работе Г.В.Бабиной, Л.И.Беляковой, Е. Идес [2] изучение графомоторных навыков включает возможности: 1. Обводки (геометрических фигур, линий, сложной фигуры, состоящей из множества элементов). 2. Штриховки (геометрических фигур, сложных фигур). 3. Копирования (узора, сложной фигуры, букв, цифр). 4. Самостоятельное рисование (домика, дерева, снеговика, человека). По мнению авторов, при анализе материалов обследования графомоторных навыков следует учитывать: метрические, топологические, координаторные характеристики, а также возможность переключения, устойчивость программы, контроль, стратегию деятельности, скорость выполнения, силу нажима, ритмическую составляющую графомоторных действий. Итак, параметрами оценки сформированности графомоторных умений (для каждой руки) являются:

1. Метрические характеристики:
   - полностью выдержан размер и сохранены пропорции;
   - размер несколько увеличен или уменьшен, не соблюдаются пропорции некоторых деталей;
   - размер сильно изменён, не соответствует образцу, не соблюдены пропорции.
2. Топические (локальные) характеристики:
   - все детали сохранены, их расположение не нарушено;
   - пропуски отдельных элементов при сохранности целостного образа, некоторые элементы изолированы, сдвинуты относительно друг друга;

- пропуски элементов рисунка, нет целостного образа, не соблюдаются пространственные характеристики изображении, зеркальность.

3. Стратегия выполнения:
   - последовательная (целостная или пофрагментная) стратегия, где вначале намечается структура (опорные элементы), которая потом последовательно заполняется деталями;
   - непоследовательная стратегия, при которой копирование второстепенных деталей предшествует копированию опорных элементов;
   - хаотичная стратегия, при которой трудно выделить определенную последовательность копирования.
4. Скорость выполнения: (умеренная; низкая, за предложенное время выполняет больше половины задания; низкая, за предоставленное время выполняет меньше половины задания).
5. Сила нажима: нажим нормальной (средней) силы; усиленный нажим или слабый нажим).

Польскими исследователями (U. Mirecka, A. Domagała [10]) разработаны методики изучения графомоторных навыков у детей 7-13 лет («Шкала оценки графомоторных навыков», «Профиль графомоторных навыков»). Данный диагностический инструментарий основан на наблюдении за процессом письма (выполнением графомоторных действий) и анализе продукта (результата) письма – копирования буквоподобных узоров и списывания текстов на линованных и нелинованных листах.

Наблюдение за процессом письма включает такие составляющие как описание ведущей руки, способа удержания графического инструмента, положения ведущей руки, движений ведущей руки, участия вспомогательной руки, расположения листа, положения сидящего, темпа работы. При анализе продукта письма изучается линия в структуре буквы / буквоподобного знака, сама буква / буквоподобный знак, буква в слове / буквоподобный знак в структуре узора, запись текста / буквоподобных узоров, организация строки, организация страницы.

Указанные авторские диагностические методики предназначены для широкого круга специалистов, заинтересованных в оценке графомоторных навыков и распознавании нарушений в этой области (логопедов, педагогов, психологов). Результаты изучения нарушения графомоторики у детей представлены в работе А.Домагала, У. Мирэцка [5]. Предлагаемая методика дает возможность многоаспектной оценки графомоторных умений, с одновременным обращением внимания на симптоматический и причинный характер нарушений в этой области.

Выводы. Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы позволяет констатировать:

- графомоторные умения трактуются как освоенный способ выполнять определенное положение и движения пишущей руки, который позволяет изображать письменные знаки и их соединения. К группам графомоторных умений относятся: умения удерживать пишущий инструмент, определенное положение корпуса, рук; умения, связанные с выработкой качества движения; умения, обеспечивающие передачу пространственных свойств предметов; умения выполнять графические движения с интересом, увлеченно, без повышенной напряженности;

- при наблюдении за процессом письма необходимо обращать внимание на такие показатели как описание ведущей руки, способа удержания графического инструмента, положения ведущей руки, движений ведущей руки, участия вспомогательной руки, расположения листа, положения сидящего, темпа работы и др.;

- для детей с нарушениями письменной речи характерны ошибки зрительно-двигательного типа (замена букв, имеющих сходные элементы, смешение величины и формы элементов букв, написание лишних элементов); каллиграфические ошибки (нарушение высоты, ширины и наклона элементов букв, способов соединений букв, отсутствие связности букв при письме; несоблюдение интервала между буквами в словах, между словами на строке; слишком узкие или растянутые буквы; разнонаправленность наклона или чрезмерный наклон вправо или влево; несоблюдение расположения букв по линиям строки; неразборчивость почерка.

Процесс овладения графомоторными навыками является довольно трудоёмким для ребёнка. Дальнейшего изучения требуют вопросы применения методик изучения графомоторных умений у детей с различными нарушениями устной и письменной речи.

Библиография

1.**Агаркова, Н.Г.** Формирование графического навыка письма у младших школьников: учебное пособие. М., 2003. - 129 с. 2.**Бабина Г. В., Белякова Л. И., Идес Р. Е.** Практикум по дисциплине «Логопедия» (раздел «Дизартрия»): Учебно-методическое пособие /Под ред. Г. В. Бабиной. – М.: МПГУ, 2012. – 104 с. 3.**Буцикина Т.П., Вартапетова Г.М.** Развитие общей и мелкой моторики как основа формирования графо-моторных навыков у младших школьников / Т.П. Буцикина, Г.М.Вартапетова//Логопед.- 2005.-№3.-С.84-94. 4.**Безруких, М.М., Ефимова С.П.** Упражнения для занятий с детьми, имеющими трудности при обучении письму - М.: Новая школа, 2004. - 81 с. 5.**Домагала, А., Мирэцка У.** Типология нарушений графомоторики и её использование в дифференциальной

диагностике//А.Домагала, У.Мирэцка/Дефектология. – 2015.-№ 6. – С.57-63. 6.Краткий психологический словарь / Под ред. **А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского.** – М.: Инфра-М, 2005. – 512 с. 7.Методические рекомендации к проведению обследования детей в условиях психолого-медико-педагогической комиссии/ **К.Ю.Андреева** [и др.]; под общ. Ред. Н.Н.Баль. – Минск: Зорны Верасок, 2014.- 163 с. 8.Понятийно-терминологический словарь логопеда: учеб. пособие для студ. вузов/Ред. **В.И. Селиверстов**. – М.: Академический Проект, 2004. – 480 с. 9.**Садовникова, И.Н.** Нарушение письменной речи и их преодоление у младших школьников: Учебное пособие - М.: Владос. 2001. – 255 с. 10.**Domagała A., Mirecka U.,** 2017, Skala oceny sprawności grafomotorycznych SOSG, Gdańsk: Pracownia Testów Psychologicznych i Pedagogicznych.

References

1.**Agarkova, N.G.** Formirovaniye graficheskogo navyka pis`ma u mladshih shkol`nikov: uchebnoe posobiye/N.G. Agarkova. – M., 2003. - 129 s. [in Russian]. 2.**Babina**, G. V., Belyakova, L. I., Ides, R. E. Praktikum po dyiscipline «Logopediya» (razdel «Dizartriya»): Uchebno-metodicheskoe posobiye/Pod red. G.V.Babinoj. – M.: MPGU, 2012. – 104 s. [in Russian]. 3.**Bucikina**, T.P., Vartapetova, G.M. Razvitiye obshhej i melkoj motoriki kak osnova formirovaniya grafo-motornyh navykov u mladshih shkol`nikov/T.P.Bucikina, G.M. Vartapetova//Logoped.- 2005.-3.-S.84-94. [in Russian]. 4.**Bezrukih**, M.M., Efimova, S.P. Uprazhneniya dlya zanyatij s det`mi, imeyushhimi trudnosti pri obuchenii pis`mu /M.M.Bezrukih, S.P.Efimova. – M.: Novaya shkola, 2004. - 81 s. [in Russian]. 5.**Domagala**, **A.**, Mireczka, U. Tipologiya narushenij grafomotoriki i ejgo ispol`zovaniye v differencial`noj diagnostike//A.Domagala, U. Mireczka/Defektologiya. – 2015. – 6. – S.57-63. [in Russian]. 6.**Kratkij** psihologicheskij slovar`/Pod red. A.V. Petrovskogo, M.G. Yaroshevskogo. – M.: Infra-M, 2005. – 512 s. [in Russian]. 7.**Metodicheskiye** rekomendacii k provedeniyu obsledovaniya detej v usloviyah psihologo-mediko-pedagogicheskoj komissii/K.Yu. Andreeva [i dr.]; pod obshh. red. N.N. Bal`. – Minsk: Zornы Verasok, 2014.- 163 s. [in Russian]. 8.**Ponyatijno-terminologicheskij** slovar` logopeda: ucheb. posobie dlya stud. vuzov/Red. V.I. Seliverstov. – M.: Akademicheskij Proekt, 2004. – 480 s. [in Russian]. 9.**Sadovnikova**, I.N. Narusheniya pis`mennoj rechi i ih preodolenie u mladshih shkol`nikov: Uchebnoe posobiye/I.N.Sadovnikova – M.: Vlados. 2001. - 255 s. [in Russian]. 10.**Domagała** A., Mirecka U., 2017, Skala oceny sprawności grafomotorycznych SOSG, Gdańsk: Pracownia Testów Psychologicznych i Pedagogicznych. [in Poland].

Авторский вклад: Дроздова Н.В. – 50%, Соловьева О.П. – 50%

Received 11.10.2018
Accepted 13.11.2018

УДК 376.091.279.7-056.263:612.825.2(045)
DOI: 10.32626 / 2413-2578.2018-12.119-128

А. А. Івахненко
orcid.org/0000-0002-4133-5400
І. В. Пущина
orcid.org/0000-0002-8070-8863

ОЦІНЮВАННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ ПСИХОМОТОРИКИ ГЛУХИХ ДІТЕЙ 7-10 РОКІВ

Сведения об авторах: Івахненко Анна Аркадіївна кандидат педагогічних наук, доцент. E-mail: annaivahnenko1@gmail.com.

Пущіна Ірина Вікторовна кандидат педагогічних наук, доцент. E-mail: ivp-08@ukr.net

Contact: Anna Ivakhnenko, Ph.D of Psychology, assistant professor. E-mail: annaivahnenko1@gmail.com.

Iryna Pushchina Ph.D of Psychology, assistant professor. E-mail: ivp-08@ukr.net

Івахненко А.А., Пущина І. В. Оцінювання особливостей розвитку психомоторики глухих дітей 7-10 років. У статті поданні результати дослідження показників розвитку психомоторики глухих дітей 7-10 років і з'ясовані характерні особливості їх прояву порівняно з їх однолітками зі збереженим слухом. Встановлено, що у глухих дітей 7-10 років розвиток психомоторної функції відбувається більш повільно порівняно з їхніми однолітками зі збереженим слухом. Так, у дослідженні виявлено відставання показників психомоторної функції глухих дітей 7-10 років (здібності до регуляції просторово-часових і динамічних параметрів рухів, орієнтування у просторі, координованості рухів, здібності до збереження статичної і динамічної рівноваги, рухової пам'яті, відчуття ритму, здібності до довільного розслаблення м'язів, координованості мікрорухів руки і пальців, здібності до одночасності виконання рухів, балістичної координації рухів) в середньому від 14,6% до 60,6%.

Ключові слова: діти, глухота, психомоторика, розвиток, рівновага, координованість, рухова пам'ять.

Ивахненко А., Пущина И. Оценка особенностей развития психомоторики глухих детей 7-10 лет. В статье представлении результаты исследования показателей развития психомоторики глухих детей 7-10 лет и выяснены характерные особенности их проявления по сравнению с их сверстниками с сохраненным слухом. Установлено, что у глухих детей 7-10 лет развитие психомоторной функции происходит более медленно по сравнению с их сверстниками с нормальным слухом. Так, в исследовании выявлено отставание показателей психомоторной

© Івахненко А. А., Пущина І. В.

функции глухих детей 7-10 лет (способности к регуляции пространственно-временных и динамических параметров движений, ориентировки в пространстве, координированности движений, способности к сохранению статического и динамического равновесия, двигательной памяти, чувство ритма, способности к произвольному расслаблению мышц, координированности движений руки и пальцев, способности к одновременности выполнения движений, баллистической координации движений) в среднем от 14,6% до 60,6%.

Ключевые слова: дети, глухота, психомоторика, развитие, равновесие, координированность, двигательная память.

Ivakhnenko A., Pushchyna I. Assessment of the peculiarities of the development of psychomotory of deaf children 7-10 years. The experimental correction methodology of developing psychomotor function of junior pupils with poor hearing by means of active games which embraces three consecutive stages (propaedeutic, correction-developing, final) has been theoretically substantiated and practically elaborated. The methodological recommendations for its realization have been developed. The scientific methodological approaches to developing psychomotor function of junior pupils with poor hearing have been analysed. The indicators of developing psychomotor function and emotional well-being of the deaf children aged 7-10 have been defined and compared with the indicators of the same-age children but without hearing problems. The study involved 242 children 7-10 years, 128 of them deaf. Defined indicators of coordination of movement of deaf children 7-10 years and a comparative analysis with indicators of their peers with healthy hearing.The peculiarities of display of different components of psychomotor function of junior pupils with poor hearing have been characterized. The content of the correction methodology of developing psychomotor function of the deaf children aged 7-10 by means of active games in the process of physical training has been elaborated. The effectiveness of the correction-developing influence of the active games on the psychomotor function of junior pupils with poor hearing has been verified and confirmed in the course of experimental teaching. The content of the notions “psychomotorics”, “developing psychomotor function of the deaf children” has been specified. The theory and methodology of correction-pedagogical work on developing psychomotor function of the deaf children by means of physical training have been further elaborated.

Key words: children, deafness, psychomotor, development, balance, co-ordination, motor memory.

Постановка проблеми. Сучасне реформування освітнього простору в інклюзивному напрямку забезпечується низкою законодавчих змін у правовому полі України, зокрема законом України «Про освіту» статті 19 («Освіта осіб з особливими потребами») та 20 («Інклюзивне навчання»), законом України «Про внесення змін до Закону України «Про освіту», щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх

послуг», постановами Кабміну «Про внесення змін щодо організації інклюзивного навчання» та «Про затвердження положення про інклюзивно-ресурсний центр» та ін. Це зумовлює необхідність нових наукових досліджень особливостей розвитку дітей з особливими потребами з метою оновлення та впровадження нових підходів, форм і методів їх навчання та виховання, що буде сприяти їх максимальній психофізичній реабілітації, соціалізації та інтеграції в суспільство.

Агналіз наукових джерел. Науковці К. Платонов, Е. Сурков, P. Mussen, В. Озеров, Л. Роговик визначають психомоторику як основний вид об'єктивізації психіки в сенсомоторних, ідеомоторних та емоційномоторних реакціях і актах [14, 8]; об'єктивне сприйняття людиною всіх форм психічного відображення дійсності, починаючи з чуття і завершуючи складними формами інтелектуальної активності [17, 12; 20]; здібність людини відображати об'єктивну інформацію про свою рухову активність, точно контролювати свої рухи й ефективно керувати ними [13, 6]; об'єктивізація всіх форм психічного відображення, що визначаються відповідними рухами [15, 5]. В усіх визначеннях підкреслюється дуалістична природа психомоторних реакцій, їхня сполучна функція, що об'єднує в єдину цілісну систему дію вищих психічних процесів і рухову діяльність людини. Отже, психомоторика – це об'єктивізація в рухових діях усіх форм психічного відображення. Розвиток психомоторної функції глухих дітей – це закономірний віковий і якісний приріст показників психічної та моторної сфери глухих дітей під впливом природного і цілеспрямованого корекційно-педагогічного процесу.

Доведено, що особливості розвитку психомоторної сфери глухих дітей молодшого шкільного віку зумовлюються стійким порушенням слуху, яке призводить до недостатнього розвитку мовленнєвої функції, функціонального порушення деяких фізіологічних систем (вестибулярний апарат, серцево-судинна і дихальна системи), зниженням рухової активності і недостатнім моторним досвідом. Ураження слуху спричиняє в дітей молодшого шкільного віку відставання в розвитку таких психічних процесів, як сприйняття, пам'ять, мислення, пізнання, увага, уява, формування усного мовлення [7, 19].

Специфіка розвитку моторної сфери глухих дітей молодшого шкільного віку, в основному, виявляється в порушенні координації і точності рухів [1, 6; 11, 8; 12; 18, 10], здібності до збереження рівноваги [2, 7; 5, 12; 9], орієнтуванні у просторі [16, 8] швидкості та швидкісно-силових якостях [3, 11; 10], уповільненні оволодіння руховими вміннями, навичками і зниженні швидкості виконання окремих рухів та всього темпу рухової діяльності в цілому [7].

Незважаючи на значущість вирішення проблем корекції психофізичних вад розвитку глухих дітей, їх соціальної реабілітації, вони й досі залишаються недостатньо вирішеними в теорії та практиці сучасної корекційної освіти.

Метою нашого дослідження є оцінювання особливостей розвитку психомоторної функції глухих дітей 7-10 років у порівнянні з їх однолітками зі збереженим слухом.

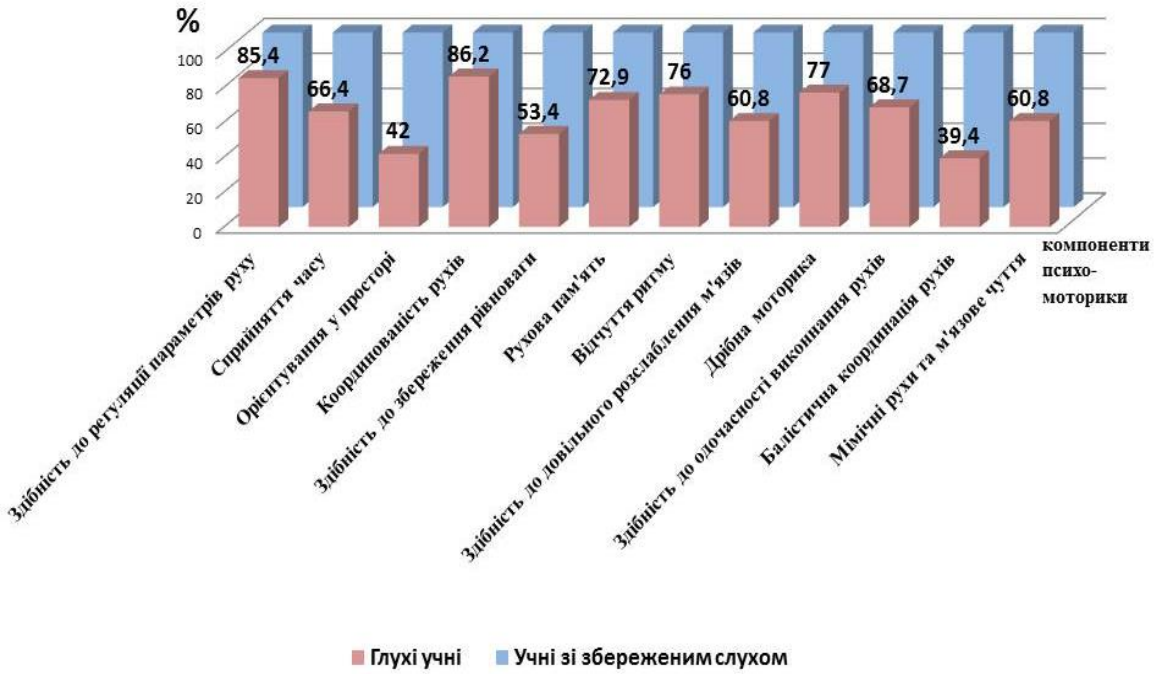
Виклад основного матеріалу. Для визначення стану психомоторного розвитку глухих дітей молодшого шкільного віку та їхніх однолітків зі збереженим слухом було проведено діагностування за такими показниками: здібність до оцінки і регуляції просторово-часових і динамічних параметрів рухів (за тестами «Човниковий біг із перенесенням кубиків по спіралі» Л. Сергієнка, «Оцінка відчуття часу» за методикою Б. Сермеєва, «На прицільність» та «Ловля м'яча» за метричною шкалою М. Озерецького); орієнтування у просторі (за тестом «Ходьба по прямій із закритими очима» Л. Сергієнка); стійкість рівноваги (за метричною шкалою М. Озерецького та тестом «Виконання поворотів на гімнастичній лаві» за методикою В. Ляха); координованість рухів (за тестом «Переступання гімнастичної палиці» за методикою Д. Павлик і «Тестами-вправами для визначення рухової пам'яті» за Л. Сергієнка); відчуття ритму (за тестом «Ритмічна координація» М. Озерецького); здібність до розслаблення м'язів (за методикою Л. Сергієнка та тестом «Дослідження мімічних рухів і м'язового чуття» за метричною шкалою М. Озерецького); дрібна моторика (за тестом «Спритність та координованість мікрорухів руки та пальців»); здібність до одночасного виконання рухів (за тестом «Стрибки на одній нозі з одночасним обертанням рук»); швидкісно-силові параметри рухів, точність та амплітуда (із застосуванням уніфікованого тесту для оцінки балістичної координації рухів).

Для проведення дослідження були сформовані: контрольна група глухих дітей (КГ1) 7-10 років (29 хлопчиків і 34 дівчинки), контрольна група дітей зі збереженим слухом (КГ2) 7-10 років (65 хлопчиків і 49 дівчаток) й експериментальна група глухих дітей (ЕГ) цієї ж вікової категорії (33 хлопчики і 32 дівчинки). Склад КГ1 та ЕГ глухих дітей молодшого шкільного віку був максимально наближеним за ступенем порушення слухової функції.

Результати дослідження. Порівняльний аналіз результатів діагностування психомоторної функції в КГ1 та ЕГ глухих дітей молодшого шкільного віку виявив відсутність між ними суттєвих розбіжностей ($t_p<t_\alpha$, при $\alpha=0,05$). Значні достовірні відмінності в тестуванні показників психомоторної функції були виявлені між чуючими дітьми КГ2 та глухими дітьми ЕГ 7-10 років ($P<0,05$). Було констатовано відставання глухих дітей від однолітків без порушень слуху в розвитку психомоторної функції за такими показниками: здібність до регуляції просторово-часових і динамічних параметрів рухів – на 14,6%; сприйняття часу – на 33,6%; орієнтування у просторі – на 58%; координованість рухів – на 13,8%; здібність до збереження статичної і динамічної рівноваги – на 46,6%; рухова пам'ять – на 27,1%;

відчуття ритму – на 24%; здібність до довільного розслаблення м'язів – на 39,2%; координованість мікрорухів руки та пальців – на 23%; здатність до одночасності виконання рухів – на 31,3%; балістична координація рухів – на 60,6%; мімічні рухи та м'язове чуття – на 39,2% (рис.1).

Проте аналіз результатів тестових завдань за ознакою статі досліджуваних не виявив суттєвої різниці між показниками розвитку психомоторної функції у глухих хлопчиків і дівчаток молодшого шкільного віку. Крім того, було встановлено поступовий віковий приріст показників психомоторних здібностей глухих дітей від 7 до 10 років.



(0-100 – показники розвитку компонентів психомоторики у %)

Рис.1. Різниця показників основних компонентів психомоторики між глухими дітьми молодшого шкільного віку (ЕГ та КГ1) та їх однолітками зі збереженим слухом (КГ2):

% – показники розвитку компонентів психомоторики (всі показники КГ2 представлені для порівняння з показниками ЕГ та КГ1 як 100%), KG2 – контрольна група дітей зі збереженим слухом, KG1, EG – контрольна та експериментальна групи глухих дітей, components of psychomotor,

a – здібність до регуляції просторово-часових і динамічних параметрів рухів, b – сприйняття часу, c – орієнтування у просторі, d – координованість рухів, e – здібність до збереження статичної і динамічної рівноваги, f – рухова пам'ять, g – відчуття ритму, h – здібність до довільного розслаблення м'язів, i – координованість мікрорухів руки та пальців, j – здатність до одночасності виконання рухів, k – балістична координація рухів, l – мімічні рухи та м'язове чуття.

Проведена робота дозволила виявити специфічні особливості розвитку психомоторної функції глухих дітей молодшого шкільного віку. Так, при тестуванні здібності до оцінки і регуляції просторово-часових та динамічних параметрів рухів для глухих дітей відзначені труднощі щодо сприйняття й аналізу запропонованих у завданнях рухів; наявність нечітких образів динамічних, часових і просторових характеристик рухів власного тіла й різних його частин; зниження оперативного контролю за параметрами рухів, які виконуються. Глухі діти молодшого шкільного віку мали утруднення у формуванні плану і конкретного способу вирішення відповідного рухового завдання. За оцінкою заданих часових інтервалів у глухих дітей молодшого шкільного віку ЕГ величина помилок складала в середньому 1,9 с, у дітей зі збереженим слухом – 1,1 с. Крім того, часові уявлення глухих дітей відрізнялися від уявлень про час дітей зі збереженим слухом: вони погано уявляють відносини між одиницями вимірів часу (секунда, хвилина, година), часову послідовність, «наповнюваність» відрізків часу. Таким чином, недостатність мовної діяльності, зменшення обсягу інформації, одержуваної глухими дітьми внаслідок ураження слуху, позначаються на правильності сприйняття проміжків часу у процесі виконання рухових дій і, як наслідок, уповільнюється їх часова структура.

При діагностуванні здібності до орієнтування у просторі глухих дітей молодшого шкільного віку було відзначено, що їм складно оперативно оцінювати ситуацію щодо просторових умов (просторова дезорієнтація), яка складається під час виконання рухових завдань, і реагувати на неї раціональними руховими діями.

При виконанні контрольних завдань для визначення показників статичної рівноваги у глухих дітей найчастіше спостерігалися такі помилки: сходження з вихідної позиції під час виконання рухового завдання; балансування; опускання п’ят на підлогу, коли необхідно стояти на носках. У процесі виконання глухими дітьми молодшого шкільного віку тестового завдання на динамічну рівновагу було відзначено, що увага глухих дітей зосереджена не на кінцевому результаті, а на обережності під час виконання поворотів, що виявлялось у їх виконанні в повільному темпі. Переважна більшість учнів постійно шукала підтримки з боку вчителя (діти трималися за руку); були непоодинокі випадки невиконання завдання.

Під час визначення особливостей розвитку здібності до координованості рухів глухих дітей 7-10 років було виявлено, що для дітей зазначеної категорії характерним є нераціональний прояв фізичних якостей під час виконання рухових завдань, недостатній розвиток рухової пам’яті (труднощі в засвоєні нових рухів), незначний запас рухових умінь і навичок. Результати дослідження відчуття ритму у глухих дітей молодшого шкільного віку показали, що відсутність слуху і

недоліки розвитку моторної сфери негативно впливають на сприйняття та відтворення заданого ритму виконання рухових дій: під час виконання тестових завдань спостерігалось або прискорення ритму рухових дій, або його уповільнення, незважаючи на те, що запропоновані в тестах рухові дії були прості для виконання.

При діагностуванні здібності до довільного розслаблення м’язів у глухих дітей молодшого шкільного віку відзначалася підвищена напруженість м'язів, що істотно знижувала координованість рухів. Крім того, під час виконання мімічних вправ у глухих дітей спостерігалася відсутність контролю за розслабленням м’язів обличчя і тіла.

Отримані результати тестування координованості мікрорухів руки і пальців свідчать про те, що основними недоліками дрібної моторики рук у глухих школярів молодшого шкільного віку є низький рівень розвитку точності, швидкості рухів рук, малої диференціації рухів кистей рук, низький рівень зорово-рухової координації, порушення й уповільнення темпу рухової діяльності.

Результати дослідження особливостей виконання тестового випробовування на балістичну координацію рухів свідчать про те, що на погіршення результатів цього тесту у глухих дітей 7-10 років, в першу чергу, впливає зниження швидкості виконання завдання. Глухі діти часто затримувались у вихідному положенні та проявляли уповільненість рухів упродовж виконання всього тесту. Швидкість виконання була знижена в середньому на 13,6 с порівняно з однолітками, які не мають порушень слуху. Варто також вказати, що переважна кількість глухих дітей молодшого шкільного віку не володіє достатнім рівнем техніки виконання стрибків, що вплинуло на загальний результат випробування.

Висновки. Вихідні результати тестування засвідчили значне відставання глухих дітей 7-10 років від їхніх однолітків без порушення слухової функції в показниках, що характеризують психомоторну функцію (здібності до регуляції просторово-часових і динамічних параметрів рухів, орієнтування у просторі, координованості рухів, здібності до збереження статичної і динамічної рівноваги, рухової пам’яті, відчуття ритму, здібності до довільного розслаблення м’язів, координованості мікрорухів руки і пальців, здібності до одночасності виконання рухів, балістичної координації рухів) в середньому від 14,6% до 60,6%. Таким чином, усе вищезазначене дозволяє зробити висновки про те, що, розвиток психомоторної функції глухих дітей молодшого шкільного віку потребує відповідного корекційно-педагогічного впливу.

Бібліографія

1. Абилова Э. Н. Совершенствование двигательной сферы глухих детей младшего школьного возраста на музыкально-ритмических занятиях : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук :

спец. 13.00.03 «Коррекционная педагогика (сурдопедагогика и тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия)» / Абилова Эльмира Кабиевна ; НИИ дефектологии АПН СССР. – М., 1992. – 18 с.; **2. Бабенкова Р. Д**. Коррекционно-компенсаторная направленность физического воспитания аномальних детей / Р. Д. Бабенкова // Пятая научная сессия по дефектологии, 27-30 марта 1967 г. : тезисы докладов / Научно-исследовательский институт дефектологии. – М. : Просвещение, 1967. – С. 361–362.; **3. Бабій І. М. Корекція** рухової сфери глухих підлітків швидкісно-силовими вправами : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / Іван Миколайович Бабій ; Інститут дефектології АПН України. – К., 2002. – 17 с.; **4. Байкина Н. Г.** Диагностика и коррекция двигательной сферы у лиц с нарушением слуха : учебн. пособие / Нина Григорьевна Байкина. – Запорожье : ЗГУ, 2003. – 232 с. ; **5. Бессарабов Н. С.** Возрастные изменения психомоторных функций у глухих школьников / Н. С. Бессарабов // Проблемы физического воспитания аномальних детей : материалы конф., 4-5 июня 1986 г., г. Горький. – М., 1987. – С. 12-14.; **6. Выготский Л. С.** Основы дефектологии : монография / Лев Семенович Выготский. – СПб. и др. : Лань : С.-Петербургское психологическое о-во, 2003. – 656 с. – (Учебники для вузов. Специальная литература).; **7. Гозова А. П.** Психология трудового обучения глухих / Александра Петровна Гозова. – М. : Педагогика, 1979. – 216 с.; **8. Засенко В.В.** Сучасна система освіти для осіб з вадами слуху: стан, проблеми, перспективи / В. В. Засенко // Зб. матеріалів І Всеукраїнської конф. з історії навчання глухих в Україні.- К., 2001. – С. 43-49.; **9. Івахненко А. А.** Корекція та розвиток психомоторної функції глухих дітей молодшого шкільного віку засобами рухливих ігор: монографія / А. А. Івахненко. – Запоріжжя : ЗНТУ, 2014. – 214 с.

10. Костанян А. О. Особенности скоростных качеств и их развитие с помощью физических упражнений у глухих школьников: дис. … канд. пед. наук : 13.00.03 / А. О. Костанян. – М., 1963. – 151 с.; **11. Лещій Н. П. Р**озвиток координації рухів у глухих підлітків на уроках фізичної культури : дис… канд. пед. наук : 13.00.03 / Лещій Наталія Петрівна ; Південноукраїнський держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського (м. Одеса). – Одеса, 2004. – 220 с.; **12. Ляхова И. Н.** Коррекционное значение гимнастики в учебно-педагогическом процессе по физическому воспитанию глухих школьников младших классов : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.03 «Коррекционная педагогика (тифлопедагогика, сурдопедагогика и олигофренопедагогика и логопедия)» / И. Н. Ляхова. – М., 1992. – 26 с.; **13. Озеров В. П.** Психомоторные способности человека / Виктор Петрович Озеров. – Дубна : Феникс+, 2002. – 316, [3] с.; **14. Платонов К. К.** Психология : учебник для высших

учебных заведений / К. К. Платонов, Г. Г. Голубев. – М. : Высшая школа, 1977. – 248 с.; **15. Роговик Л.** Психомоторика дитини / Людмила Роговик. – К. : Главник, 2005. – 112 с. – (Психологічний інструментарій).; **16. Романенко А. В.** Влияние внеклассных занятий по спортивному ориентированию на коррекцию познавательной деятельности и двигательной сферы глухих детей : дис. … канд. пед. наук : 13.00.03 / Александр Владимирович Романенко ; Запорожский гос. ун-т. – Запорожье, 1997. – 165 с.

17. Сурков Е. Н. Психомоторика спортсмена / Евгений Николаевич Сурков. – М. : Физкультура и спорт, 1984. – 126 с. – (Наука – спорту).; **18. Форостян О. І.** Розвиток точності рухів у глухих школярів засобами фізичного виховання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / Ольга Іванівна Форостян ; Інститут дефектології АПН України. – Одеса, 2001. – 19 с.; **19. Шеремет М. К.** Особливості стану мовлення дітей зі зниженим слухом шестирічного віку // Науково-методичні рекомендації / Укл. М. К. Шеремет. - К.: ІЗМН, 1997. – 56 с.; **20. Mussen P. H.** Child development personality / Paul Henry Mussen, John Janeway Conger, Jerome Kagan, Aletha Carol Huston. – 7th ed. – New York : Harper & Row Limited, 1990. – 688 с.

References

1. Abilova E. N. (1992) Sovershenstvovanie dvigatelnoj sfery gluxix detej mladshego shkolnogo vozrasta na muzykalno-ritmicheskix zanyatiyax [Improvement of the motor sphere of deaf children of primary school age in rhythmic music classes]. Extended abstract of candidate's thesis. Moscow [in Russian]. ; **2. Babenkova R. D.** (1967) Korrekcionno-kompensatornaya napravlennost fizicheskogo vospitaniya anomalnix detej [Correction-compensatory orientation of physical education for abnormal children]. Extended abstract of candidate's thesis. Moscow [in Russian].; **3. Babij, I. M. (**2002) Correction of the motor sphere of deaf adolescents by speed-strength exercises [Korektsiya rukhovoa sphery deaf pidlitkiv svidkino-silovimi right]. Extended abstract of candidate's thesis. Kiev [in Ukrainian].

4. Baikina, N. G. (2003) Diagnostika i korrekciya dvigatelnoj sfery u lic s narusheniem sluxa [Diagnosis and correction of the motor sphere in persons with hearing impairment]. Zaporozhye: ZSU [in Russian].; **5. Bessarabov, N. S.** (1987) Vozrastnye izmeneniya psixomotornyx funkcij u gluxix shkolnikov [Age-related changes of psychomotor functions in deaf schoolchildren]. Extended abstract of candidate's thesis. Moscow [in Russian].; **6. Vygotsky, L. S.** (2003) Osnovy defektologii : monografiya [Fundamentals of defectology: monograph]. Saint Petersburg: St. Petersburg Psychological Society [in Russian].; **7. Gozova, A.P.** (1979) Psixologiya trudovogo obucheniya gluxix [Psychology of deaf labor training]. Moscow: Pedagogy [in Russian].; **8. Zasenko, V.V.** (2001) Suchasna sistema osviti

dlya osib z vadami sluxu: stan, problemi, perspektivi [An important osvit system for osib zvadami hearing: the camp, problems, prospects]. Kiev [in Ukrainian].; 9**. Ivakhnenko, A. A.** (2014) Korekciya ta rozvitok psixomotornoï funkciï gluxix ditej molodshogo shkilnogo viku zasobami ruxlivix igor: monografiya [Correction and the development of the psychomotor functions of the deaf children of the young school, with the active games: monographs]. Zaporizhzhya: ZNTU [in Ukrainian].; **10. Kostanyan, A. O.** (1963) Osobennosti skorostnyx kachestv i ix razvitie s pomoshhyu fizicheskix uprazhnenij u gluxix shkolnikov [Features of speed qualities and their development through exercise in deaf schoolchildren]. Extended abstract of candidate's thesis. Moscow [in Russian].; 11**. Leshchiy, N. P.** (2004) Rozvitok koordinaciï ruxiv u gluxix pidlitkiv na urokax fizichnoï kulturi [Development of coordination of movements in deaf adolescents at physical education lessons]. Extended abstract of candidate's thesis. Odessa [in Ukrainian]. ; 12**. Lyakhova, I. N.** (1992) Korrekcionnoe znachenie gimnastiki v uchebno-pedagogicheskom processe po fizicheskomu vospitaniyu gluxix shkolnikov mladshix klassov [Correctional importance of gymnastics in the educational process for the physical education of deaf primary school children]. Extended abstract of candidate's thesis. Moscow [in Russian].; **13. Ozerov, V. P.** (2002) Psixomotornye sposobnosti cheloveka [Psychomotor abilities of a person]. Dubna: Phoenix [in Russian].; **14. Platonov, K. K.** (1977) psixologiya : uchebnik dlya vysshix uchebnyx zavedenij [Psychology: a textbook for higher education]. Moscow: High School [in Russian].; **15. Rogovik, L.** (2005) Psychomotorika ditini [Child's psychomotor]. Kiev: Glavnik [in Ukrainian]. ; **16. Romanenko, A.V.** (1997) Vliyanie vneklassnyx zanyatij po sportivnomu orientirovaniyu na korrekciyu poznavatelnoj deyatelnosti i dvigatelnoj sfery gluxix detej [The influence of extracurricular activities in orienteering on the correction of cognitive activity and the motor sphere of deaf children]. Extended abstract of candidate's thesis. Zaporizhzhya [in Russian]. ; **17. Surkov, E.N.** (1984) Psixomotorika sportsmena [Psychomotor of athlete]. Moscow: Physical Culture and Sport [in Russian].; **18. Forostyan, O. I.** (2001) Rozvitok tochnosti ruxiv u gluxix shkolyariv zasobami fizichnogo vixovannya [Development of precision movements in deaf students through physical education]. Extended abstract of candidate's thesis. Odessa [in Ukrainian]. **; 19. Sheremet, M. K.** (1997) Osoblivosti stanu movlennya ditej zi znizhenim sluxom shestirichnogo viku [Features of the state of speech of children with reduced hearing of six years of age]. Kiev: IZMN [in Ukrainian].; **20. Mussen, P. H. (**1990) Razvitie lichnosti rebenka [Child development personality]. New York : Harper & Row Limited [in English].

Received 19.10.2018
Accepted 20.11.2018

УДК 376.37
DOI: 10.32626 / 2413-2578.2018-12.129-141

И.В. Калацей
irinakalatsey@gmail.com

ОРГАНИЗАЦИОННО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПСИХОЛОГО-МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОМИССИЙ ПО ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНОЙ ДИАГНОСТИКЕ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ

Сведения об авторе: Калацей Ирина Викторовна, магистрант кафедры логопедии Института инклюзивного образования УО «Белорусский государственный университет им. Максима Танка», Минск, Республика Беларусь. В сфере научных интересов проблема дифференциальной диагностики речевых нарушений, организационно-содержательные аспекты деятельности психолого-медико-педагогической комиссии. E-mail: irinakalatsey@gmail.com

Contact: Kalatsey Irina Viktorovna, master's student of the Department of speech therapy of the Institute of inclusive education of the Belarusian state University. Maxim Tank", Minsk, Republic Of Belarus. In the sphere of scientific interests the problem of differential diagnosis of speech disorders, organizational and substantive aspects of the psychological, medical and pedagogical Commission. E-mail: irinakalatsey@gmail.com

Калацей І. В. Організаційно-змістовні аспекти діяльності фахівців психолого-медико-педагогічних комісій з диференціальної діагностики. У статті викладені результати дослідження практики роботи спеціалістів психолого-медико-педагогічных комісій про організаційно-змістовних аспектів проведення диференціальної діагностики мовних порушень у дітей молодшого дошкільного віку. Актуальність даної проблеми обумовлена у зв'язку зі значним збільшенням числа дітей раннього і молодшого дошкільного віку з відхиленнями в мовному розвитку різного ступеня вираженості і різного етіопатогенезу. У ході дослідження отримані результати про застосовування діагностичному інструментарії при обстеженні дітей молодшого дошкільного віку, значущих критеріїв оцінки лексичної сторони мови, граматичного ладу, вимовний сторони і рівня розвитку зв'язного мовлення дітей молодшого дошкільного віку, варіативних стратегій побудови процесу обстеження, характер утруднень в ході діагностики дітей даної вікової категорії. Отримані результати дозволяють говорити про необхідність подальшого удосконалення

© Калацей И.В.

організаційно-змістовних аспектів діяльності ПМПК про диференційну діагностику мовних порушень дітей молодшого дошкільного віку.

Ключові слова: диференціальна діагностика, психолого-медико-педагогічна комісія, мовні порушення, діти дошкільного віку.

Калацей И.В. Организационно-содержательные аспекты деятельности специалистов психолого-медико-педагогических комиссий по дифференциальной диагностике. В статье изложены результаты исследования практики работы специалистов психолого-медико-педагогической комиссий по организационно-содержательным аспектам проведения дифференциальной диагностики речевых нарушений у детей младшего дошкольного возраста. Актуальность данной проблемы обусловлена увеличением числа детей раннего и младшего дошкольного возраста с широким диапазоном нарушений речи, а так же недостаточной разработанностью программ дифференциальной диагностики речевых нарушений с учетом ведущего вида деятельности детей младшего дошкольного возраста. В ходе анкетирования получены результаты о применяемом диагностическом инструментарии при обследовании детей младшего дошкольного возраста, значимых критериях оценки лексической стороны речи, грамматического строя, произносительной стороны и уровня развития связной речи детей младшего дошкольного возраста, вариативных стратегиях построения процесса обследования, характере затруднений в ходе диагностики детей данной возрастной категории. Полученные результаты позволяют говорить о необходимости дальнейшей разработки содержания программ дифференциальной диагностики речевых нарушений детей младшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: дифференциальная диагностика, психолого-медико-педагогическая комиссия, речевые нарушения, дети дошкольного возраста.

Kalatsey I. V. organizational and content aspects of activity of specialists of psychological, medical and pedagogical commissions on differential diagnostics. The article presents the results of a study of the practice of specialists of psychological, medical and pedagogical commissions on organizational and substantive aspects of differential diagnosis of speech disorders. The main emphasis is made on the study of the process of examination of children of early preschool age. The relevance of this problem is due to the increase in the number of children of early and early preschool age with a wide range and variability of speech disorders, as well as the lack of development of programs of differential diagnosis of speech disorders, taking into account the leading activity of children of early preschool age. In the course of the survey the results of the diagnostic tools used in the examination of children of preschool age, significant criteria for assessing the lexical side of speech, grammatical structure, pronunciation and the level of development of coherent speech of children of preschool age,

variable strategies for building the survey process, the nature of difficulties in the diagnosis of children of this age group. The results suggest the need for further development of the content of programs of differential diagnosis of speech disorders in children of preschool age.

Key words: differential diagnostics, psychological-medical-pedagogical Commission, speech disorders, preschool children.

Постановка проблемы. Современная практика дифференциальной диагностики в психолого-медико-педагогической комиссии (далее – ПМПК) характеризуется вариативностью процедуры обследования и ее содержания, используемых диагностических средств и технологий, оформления результатов. Профессиональная компетентность специалистов ПМПК является одним из важнейших факторов обеспечения качества диагностики в условиях Центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (далее – ЦКРОиР). В связи со значительным увеличением числа детей раннего и младшего дошкольного возраста с отклонениями в речевом развитии разной степени выраженности и различного этиопатогенеза [3] особое значение приобретают организационные и содержательные аспекты деятельности ПМПК.

Анализ последних исследований и публикаций. Методологические аспекты современной психолого-педагогической диагностики рассматривались в исследованиях многих ученых, которые обосновали цели, задачи и принципы дифференциально-диагностического изучения нарушенного развития (С.Д. Забрамная, В.В. Лебединский, И.Ю. Левченко, В.И Лубовский, и др.). Анализ научной литературы показал, что внимание исследователей преимущественно направлено на вопросы психолого-педагогической диагностики и коррекции речевых нарушений детей раннего (Ю.В. Герасименко, Г.А. Мишина, О.Г. Приходько, Ю.А. Разенкова, Е.А. Стребелева и др.) и старшего дошкольного возраста (И.Т. Власенко, В.К. Воробьева, Л.Н. Ефименкова, Н.С. Жукова, Г.А. Каше, Р.Е. Левина, Л.Ф. Спирова, Т.Е. Филичева, Г.В. Чиркина и др.), тогда как специфика диагностической и коррекционной работы с младшими дошкольниками остается недостаточно изученной.

На протяжении последних десятилетий возрос к исследованию проблемы организационно-методического сопровождения деятельности ПМПК (Э.Н. Абуталипова, Н.Н. Баль, О.А. Безрукова, Л.А. Венгер, Г.В. Грибанова, С.Д. Забрамная, Ю.А. Разенкова, Е.А. Стребелева, М.М. Семаго, Н.Я. Семаго, Л.Н. Шипицина и др.). На фоне значительного числа публикаций по проблеме диагностики различных вариантов дизонтогенеза, вопросы дифференциальной диагностики речевых нарушений в условиях ПМПК остаются недостаточно изученными. Так, в отдельных эмпирических исследованиях

рассматриваются некоторые аспекты дифференциальной диагностики проявлений речевых расстройств: особенности структуры слова у детей с дизартрией и алалией (З.В. Шарипова), минимальные проявления речевой патологии у детей при сходных нарушениях произносительной стороны речи (А.М. Шацкова).

Все вышесказанное обусловливает актуальность обращения к изучению теоретических и практических аспектов деятельности специалистов ПМПК по разграничению речевых нарушений у детей младшего дошкольного возраста.

Цель статьи – охарактеризовать организационно-содержательные аспекты деятельности специалистов психолого-медико-педагогических комиссий по дифференциальной диагностике речевых нарушений у детей младшего дошкольного возраста.

Изложение основного материала. С целью изучения практики работы ПМПК по вопросам проведения дифференциальной диагностики речевых нарушений детей младшего дошкольного возраста нами проведено анкетирование специалистов ЦКРОиР. Анкета содержала 20 вопросов смешанного типа, которые предусматривали возможность как закрытых, так и открытых вариантов ответов. Открытые вопросы анкеты были направлены на определение профессионального уровня специалистов ПМПК (стаж работы, квалификационная категория), изучение практического опыта по использованию разнообразных методов и диагностического инструментария при обследовании детей младшего дошкольного возраста, установление сходных состояний, которые вызывают наибольшие трудности для дифференциальной диагностики, а так же резервных возможностей повышения качества диагностического процесса. Закрытые вопросы предполагали выбор предпочитаемых вариантов из предложенных. При этом можно было указать несколько вариантов ответов, поэтому общая сумма количества выборов не составляет 100%. Во всех закрытых вопросах для респондентов была предусмотрена возможность высказать собственное мнение, выбрав вариант «другое». Вопросы закрытого типа позволили изучить факторы, определяющие технологию проведения обследования ребенка младшего возраста, значимые критерии оценки лексической стороны речи, грамматического строя, произносительной стороны и уровня развития связной речи детей младшего дошкольного возраста, критерии отграничения первичных и вторичных речевых нарушений, характер затруднений специалистов ПМПК ходе диагностики детей данной возрастной категории.

В анкетировании приняли участие 53 специалиста ПМПК. Согласно полученным данным, среди участников анкетирования 23 педагога (43%) имеют высшую квалификационную категорию, 21 – первую (40%), 7 педагогов – вторую (13%), 2 – без квалификационной категории (4%).

Стаж работы в ПМПК при этом значительно варьируется: от менее 3 лет (19% респондентов) до более 15 лет (9%). Большинство опрошенных имеют опыт работы в ПМПК от 5 до 15 лет (66%), что позволяет охарактеризовать респондентов как опытных и компетентных специалистов.

Среди участников анкетирования учителя-логопеды составляют 58%, олигофренопедагоги – 19%, педагоги-психологи – 13%, учителя-дефектологи другой специализации 13%. На наш взгляд, участие специалистов разного профиля в анкетировании является целесообразным, так как, с одной стороны, в процессе дифференциальной диагностики речевое развитие является предметом изучения для всех членов ПМПК, а с другой – недоразвитие речи в дошкольном возрасте наблюдается практически при любых формах нарушенного развития.

Анализ ответов позволил определить доминирующие факторы, влияющие на технологию проведения обследования детей младшего дошкольного возраста. Большинство опрошенных отнесли к ним *«возраст обследуемого ребенка»* (64%) и «*отношение ребенка к процедуре обследования*» (58%). Подобные ответы подтверждают стремление специалистов ориентироваться на возрастные и индивидуальные особенности ребенка. Участники анкетирования указали на значимость предварительной информации для сбора анамнеза. Наиболее важной информацией о раннем развитии ребенка являются сведения о перенесенных заболеваниях, характере протекания беременности и родов, о раннем моторном и речевом развитии. В целом, специалисты ПМПК в большей степени ориентированы на медицинский анамнез. Лишь 8% респондентов отметили значимость информации о социальном развитии ребенка, полученной в ходе беседы с родителями: «*особенности поведения ребенка в семье, детском коллективе, в незнакомой ситуации, реакции на поощрения и порицания, уровень самостоятельности*», «*степень самостоятельности ребенка в овладении разными видами деятельности*».

Результаты анкетирования показали, что респонденты считают процедуру обследования детей младшего дошкольного возраста достаточно специфичной как в стратегии и тактике проведения диагностики, так и в применяемых методах и стимульном материале. Большая часть педагогов (68%) предпочитают проведение обследования в игровой форме с учетом настроения и поведения ребенка (*«вариативность построения процедуры обследования в зависимости от поведения ребенка, его настроения»*, *«обследование проводится в игровой форме»*, *«взаимодействие взрослого с ребенком осуществляется в естественной, непринужденной игровой форме с учетом состояния его эмоциональной сферы»),* 32% опрошенных отмечают установление контакта с ребенком как необходимое условие

качественной диагностики детей младшего дошкольного возраста *(«большое значение имеет установление контакта с ребенком и его желание сотрудничать и взаимодействовать», «необходим наиболее длительный отрезок времени на установление контакта»).* По мнению респондентов, наиболее эффективным методом диагностики является наблюдение (96%), бесед с ребенком (62%) и эксперимент (42%). Лишь 2 специалиста отметили изучение видео или аудиозаписей речи ребенка как метод диагностики, используемый в работе ПМПК.

Часть участников анкетирования (19%) признают необходимость подбора подходящего диагностического материала, соответствующего возрастным особенностям детей *(«наличие предметной наглядности, которая выдаётся дозировано», «задания предлагаются на практическом материале», «необходим подбор подходящего стимульного и речевого диагностического материала»).* Анализ анкет показал, что специалисты ПМПК в своей работе используют разнообразный диагностический инструментарий. Отметим, что наряду с нормативно утвержденными диагностическими материалами для ПМПК [2], специалисты используют вариативный нестандартизированный диагностический материал: *«предметные и сюжетные картинки, игрушки», «альбомы по развитию речи В.С. Володиной и С.В. Батяевой», «пирамидки, кубики, картинки».* В настоящее время не определены качественные и количественные требования к материалам для логопедического обследования, поэтому, как показали ответы участников анкетирования, в условиях ПМПК используется различный диагностический инструментарий, а его подбор специалистом осуществляется интуитивно-эмпирически. Несомненно, использование игрушек и игровых пособий отвечает возрастным особенностям детей младшего дошкольного возраста, т.к. чем меньше ребенок, тем реальнее и реалистичнее должны быть предъявляемые объекты. Однако качество наглядного материала, его соответствие психолого-педагогическим особенностям ребенка, социальной ситуации развития, эстетическим, гигиеническим требованиям может повлиять на результат диагностики, поэтому использование случайного, интуитивно подобранного наглядного материала в практике работы ПМПК нецелесообразно. Кроме того, нельзя исключить того, что использование методических материалов, популярных среди педагогов и родителей (а значит, известных для детей) может оказать влияние на поведение и ответы ребенка в процессе обследования, а, следовательно, и на достоверность результатов. При подборе дидактических пособий необходимо, чтобы предъявляемый материал был достаточно освоен и доступен, но не заучен ребенком [1, с.10].

Тактика обследования детей 3-4 лет также является достаточно специфичной, что обусловлено психологическими особенностями младших дошкольников: недостаточностью операциональных

характеристик деятельности, неустойчивостью внимания, несформированностью произвольной регуляции, быстрым пресыщением деятельностью, повышенной ориентировочной реакцией или наоборот скованностью и робостью, что необходимо учитывать при проведении обследования [4, ст. 102]. По мнению 70% респондентов, диагностику детей младшего дошкольного возраста целесообразно начинать с обследования импрессивной речи, а затем переходить к экспрессивной речи. Данный подход может быть целесообразен при обследовании детей с отсутствием или крайне ограниченной активной речью. Вместе с тем, противоположный подход – от экспрессивной к импрессивной речи – позволяет сократить время обследования детей, т.к. позволяет изучать особенности пассивного словаря, понимания грамматических категорий лишь при выявлении затруднений в активной речи, при этом диагностику можно осуществлять как в ходе наблюдении, так и с применением специальных диагностических методик [1, с.14]. Среди опрошенных 51% специалистов считают необходимым начинать диагностику со связной речи, и лишь затем, при необходимости, обследовать звукопроизношение. Такой подход создает дополнительную мотивацию, повышает продуктивность обследования, предупреждает снижение интереса к предъявляемому материалу, позволяет сократить время и предотвратить утомляемость ребенка и, тем самым, повысить эффективность всего обследования в целом. На наш взгляд, тревожным фактом является то, что каждый третий респондент (32%) указывает на противоположную последовательность (от обследования звукопроизношения к связной речи), что может свидетельствовать о нерациональном подходе к определению стратегии обследования в условиях ограниченности времени, а так же ориентации на внешние признаки нарушения, т.е. на симптомологическую диагностику. Отметим, что часть респондентов указывают на необходимость индивидуального подхода при обследовании: «*в зависимости от уровня речевого развития ребенка, его настроения», «в зависимости от того говорящий ребенок или нет».*

Основным критерием для определения уровня речевого развития детей младшего дошкольного возраста 47% респондентов назвали уровень развития импрессивной речи, 38% – состояние связной речи, 25% – объем словаря. Лишь 6% опрошеных выделили в качестве критерия *«соответствие уровня развития речи возрасту ребенка», «развитие речи в соответствии с возрастом (лексика, грамматика, звукопроизношение, связная речь)».*

На вопрос о показателях оценки лексической стороны речи, 62% респондентов выделили количественный состав активного словаря, 58% – соотношение активного и пассивного словаря, при этом только 23% указало на выявление уровня владения значением лексических единиц. Нарушение содержательной (смысловой) стороны речи является

важным диагностическим признаком для дифференциации первичных речевых и познавательных нарушений. По мнению Е.Ф. Соботович, для детей с нарушением интеллекта характерно неточное, расплывчатое значение слов, особенно не имеющих предметной соотнесенности [5, с. 25].

При выборе показателей оценки грамматического строя речи 62% опрошенных выделили уровень владения умениями словообразования, 53% – наличие и тип используемых предложений. Анализ анкет показал, что педагоги в большей степени ориентируются на оценку использования ребенком грамматических категорий в активной речи, и несколько меньше – на понимание форм словоизменения и словообразования. Однако именно изучение понимания грамматических форм и степени обучаемости грамматическому оформлению речевых и языковых единиц позволяет оценить потенциальные возможности неговорящего ребенка и спрогнозировать наиболее оптимальный образовательный маршрут.

Анализ ответов респондентов об оценке произносительной стороны речи показал, что большая часть специалистов (66%) выделяют в качестве значимого показателя несформированность слоговой структуры слова. Это соответствует исследованиям Р.Е. Левиной, О.К. Марковой, Л.Ф. Спировой, ТБ. Филичевой, Г.В. Чиркиной о проявлениях искажения слогового состава слова в структуре системного нарушения речи. Т.А. Ткаченко утверждает, что патологическое развитие слоговой структуры слова является «ключевым симптомом наличия общего недоразвития речи» [7, с. 3].

Аналогичные результаты получены по показателю «*нарушение восприятия и воспроизведения ритмических структур*» (66%). Выделение данного диагностического признака речевого недоразвития у детей младшего дошкольного возраста позволяет определить возможные механизмы речевых нарушений, как на вербальном, так и невербальном материале. В исследованиях Ю.О. Филатовой [8, с. 36] определена качественная неоднородность нарушения речевых ритмических процессов при разных видах речевых расстройств (алалии, дизартрии, заикании) детей дошкольного возраста, что позволяет использовать данный показатель при дифференциальной диагностике речевых нарушений.

Среди участников анкетирования 87% специалистов при оценке уровня развития связной речи ориентируются на владение ребенком навыками диалогической речи, что соответствует общепринятым представлениям об онтогенетических закономерностях развития связной речи детей младшего дошкольного возраста. Связное монологическое высказывание, по мнению участников анкетирования, также является одним из показателей оценки речевого развития детей 3-4 лет: 60% респондентов ориентируются на уровень понимания рассказа с

использованием наглядности, 40% – владение навыками пересказа, 34% – составление рассказа по картине. Как отмечено выше, в соответствии с закономерностями развития речи в онтогенезе на данном уровне возрастного развития преобладает диалогическая форма связной речи, а монологическая речь находится на этапе становления, поэтому ее диагностирование рекомендуется проводить в более старшем возрасте (О.Е.Грибова,– после 4,5 лет [1, с. 15], Е.А. Стребелева – рассказ по серии картин с 5 лет, по сюжетной картине – с 4 [6]). Вместе с тем, дети младшего дошкольного возраста, которые обследуются в ПМПК, весьма неоднородны по уровню речевого развития: наряду с детьми с отсутствием экспрессивной речи, выделяется группа детей с достаточно развитой фразовой речью, поэтому использование пересказа и составление рассказа по сюжетной картине может быть целесообразным для оценки зоны ближайшего развития, степени обучаемости ребенка, а значит и более точного определения структуры и механизмов нарушения.

Одной из важнейших задач ПМПК является выявление механизмов и структуры нарушения. По мнению большинства респондентов, наиболее значимыми критериями отграничения вторичных и первичных речевых нарушений являются: «*понимание инструкции и цели задания»* (75%), «*обучаемость» (как возможность переноса усвоенных знаний или способов действия на выполнение аналогичного задания)* (58%), «*адекватность коммуникативного взаимодействия»* (55%) и «*динамика развития речи»* (53%). Обращает на себя внимание, что лишь 32% респондентов указали в качестве критериев *«восприимчивость к оказываемой помощи»*, по 19% – на *«способы выполнения заданий»* и *«критичность к результатам деятельности»,* несмотря на их значимость для качественной оценки деятельности ребенка в процессе обследования, которая является основным инструментом дифференциальной диагностики в младшем дошкольном возрасте. Недооценка качественного анализа результатов обследования может не позволить вскрыть структуру и механизмы нарушения и привести к диагностическим ошибкам.

Результаты анкетирования отражают характер затруднений, которые испытывают специалисты ПМПК в процессе диагностической деятельности. По мнению респондентов, наиболее сложной в практике работы ПМПК является дифференциальная диагностика общего недоразвития речи (далее ОНР) и задержки психического развития (45%), ОНР и расстройства аутистического спектра (45%), ОНР и интеллектуальной недостаточности (40%). На наш взгляд, это обусловлено возрастом обследуемых детей, а также спецификой речевого недоразвития, которое наблюдается практически при любых формах дизонтогенеза. Дифференциальная диагностика этих нарушений задает высокую планку к профессиональной компетентности

специалистов в реализации системного подхода к анализу психического развития ребенка для исключения формального, симптомологического подхода к диагностике и интуитивно-эмпирической интерпретации результатов обследования. Часть респондентов указали на трудности дифференциальной диагностики сходных состояний, требующих дополнительного углубленного медицинского обследования: расстройства аутистического спектра и нарушения слуха (17%), сенсорной алалии и нарушения слуха (17%), интеллектуальной недостаточности и расстройства аутистического спектра (11%). Отметим, что участники анкетирования считают себя более компетентными в вопросах дифференциальной диагностики первичных речевых нарушений, имеющих органическую природу и яркую симптоматику (дизартрия, ринолалия, заикание, нарушение голоса), и в меньшей степени – в определении структуры дефекта при вторичных нарушениях речи.

У большинства респондентов вызывает трудности определение специальных образовательных условий с учетом индивидуальных образовательных потребностей ребенка (65%). Это направление деятельности ПМПК становится особо значимым с учетом современных тенденций развития специального и инклюзивного образования в Республике Беларусь, и определяет данную проблему как актуальное направление повышения квалификации специалистов ПМПК. Часть респондентов затрудняется в выборе методик для обследования детей младшего дошкольного возраста (48%), ведения протокола обследования (30%), интерпретации полученных результатов (28%). Значительно меньше затруднений вызывает составление заключений (19%), проведение обследования и консультирование законных представителей воспитанников (по 11%). Часть педагогов указала в качестве проблемы «*несогласие родителей с формой, программой обучения*», «*ограничение времени обследования*», *«распространенность сочетания нескольких видов нарушений*». Отметим, что 6% респондентов ответили, что не испытывают затруднений (данные специалисты имеют опыт работы в ПМПК более 5 лет и высшую квалификационную категорию).

Участники анкетирования связывают возможное повышение качества дифференциальной диагностики с организацией взаимодействия с учреждениями системы здравоохранения – 54%, совершенствованием диагностического инструментария и его стандартизацией – 46%, повышением профессиональной компетентности специалистов ПМПК в процессе самообразования и повышения квалификации –40%, с качественной скрининг-диагностикой – 19%, едиными требованиями к проведению диагностики и ведению документации – 11%.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. По представленным данным выделены особенности организации и содержания деятельности специалистов психолого-медико-педагогических комиссий по дифференциальной диагностике речевых нарушений у детей младшего дошкольного возраста:

ориентированность специалистов на проведение обследования с учетом возрастных особенностей детей, стремление обеспечить психологический комфорт и установить контакт с ребенком, приоритет игровых форм организации деятельности, учет эмоционального состояния ребенка;

признание членами ПМПК значимости информации о ходе развития ребенка в младенческом и раннем возрасте как фактора, влияющего на технологию проведения обследования (при этом специалисты в первую очередь ориентированы на медицинский анамнез, и значительно меньше – на сведения о социальном, познавательном и физическом развитии ребенка, полученные в ходе беседы с родителями и изучения психолого-педагогической характеристики);

недооценка специалистами ПМПК таких дифференциально-диагностические критериев, как выявление степени овладения значением лексических единиц, понимания грамматических форм и степень обучаемости грамматическим категориям, а также оценки восприимчивости ребенка к оказываемой помощи, способов выполнения заданий и критичности к результатам деятельности для качественного анализа результатов обследования при определении структуры расстройства;

противоречивость результатов по технологии обследования детей младшего дошкольного возраста: большинство респондентов отдают предпочтение построению обследования от импрессивной к экспрессивной речи, что в целом не соответствует научно обоснованным подходам к диагностике речевого развития, однако может быть целесообразно при обследовании детей с крайне ограниченной активной речью или речевым негативизмом;

использование многими специалистами нерационального подхода к проведению диагностики в условиях ограниченности времени – от обследования звукопроизношения к связной речи;

затруднения специалистов ПМПК в ходе диагностики детей данной возрастной категории в большей степени связаны с разграничением сходных состояний, при которых наблюдается внешнее сходство речевых нарушений при различных внутренних механизмах, и в меньшей – с вопросами дифференциальной диагностики первичных речевых нарушений, имеющих органическую природу и яркую симптоматику (дизартрия, ринолалия, заикание, нарушение голоса);

наряду с нормативно утвержденными диагностическими материалами для ПМПК, в процессе обследования детей младшего

дошкольного возраста используется различный диагностический инструментарий, подбор которого нередко осуществляется специалистами интуитивно-эмпирически;

совершенствование деятельности ПМПК специалисты связывают с разработкой единого диагностического инструментария для обследования детей младшего дошкольного возраста и его стандартизацией;

основные проблемы при дифференциально-диагностической деятельности ПМПК связаны с определением специальных образовательных условий с учетом индивидуальных образовательных потребностей ребенка;

резервные возможности для обеспечения эффективной диагностической деятельности ПМПК связаны как с повышением собственной профессиональной компетентности специалистов ПМПК, так и с внешними условиями, которые, по мнению респондентов, будут способствовать качественной дифференциальной диагностике детей младшего дошкольного возраста, в первую очередь при организации взаимодействия с учреждениями системы здравоохранения.

Полученные результаты позволяют говорить о необходимости дальнейшего совершенствования организационно-содержательных аспектов деятельности ПМПК по дифференциальной диагностике речевых нарушений детей младшего дошкольного возраста.

Библиография

1. Грибова, О.Е. (2005) Технология организации логопедического обследования. Методическое пособие. М.: Айрис-пресс. **2.** Методические рекомендации по использованию психолого-педагогического инструментария в работе психолого-медико-педагогических комиссий (№ И-08-12/97 от 06.04.2006). **3.** Основные показатели развития системы специального образования в Республике Беларусь.1995-2016 годы (Информационный бюллетень), Выпуск №18. – Мн.: ГИАЦ Министерства образования, 2017 г. – 105 с. **4. Семаго, Н. Я., Семаго, М. М**. (2005) Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. СПб.: Речь. **5. Соботович, Е.Ф**. (2003) Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции: дети с нарушением интеллекта и моторной алалией. М: Классика стиль. **6. Стребелева, Е.А., Мишина, Г.А. Разенкова, Ю.А**. (2004) Психолого-педагогическая диагностика детей раннего и дошкольного возраста. М.: Просвещение. **7. Ткаченко, Т.А**. (2003) Коррекция нарушений слоговой структуры слова. Альбом для индивидуальной работы с детьми 4-6 лет. М.: ГНОМ И Д. **8. Филатова, Ю.О**. (2015) Речевые и моторные ритмические процессы и модель их развития у детей с нарушениями речи. *Автореф. дис…. д–ра пед. наук:* 13.00.03. Москва.

Referenses

1. Gribova, O.E.(2005) Tehnologija organizacii logopedicheskogo obsledovanija. Metodicheskoe posobie. M.: Ajris-press. **2**. Metodicheskie rekomendacii po ispol'zovaniju psihologo-pedagogicheskogo instrumentarija v rabote psihologo-mediko-pedagogicheskih komissij (№ I-08-12/97 ot 06.04.2006). **3.** Osnovnyie pokazateli razvitiya sistemyi spetsialnogo obrazovaniya v Respublike Belarus.1995-2016 godyi (Informatsionnyiy byulleten), Vyipusk #18. – Mn.: GIATs Ministerstva obrazovaniya, 2017 g. – 105 s. **4. Semago, N. Ja., Semago, M. M. (2005)** Teorija i praktika ocenki psihicheskogo razvitija rebenka. Doshkol'nyj i mladshij shkol'nyj vozrast. SPb.: Rech'. **5. Sobotovich, E.F. (2003)** Rechevoe nedorazvitie u detej i puti ego korrekcii: deti s narusheniem intellekta i motornoj alaliej. M: Klassika stil'. **6. Strebeleva, E.A., Mishina, G.A. Razenkova, Ju.A**. (2004)Psihologo-pedagogicheskaja diagnostika detej rannego i doshkol'nogo vozrasta. M.: Prosveshhenie. **7. Tkachenko, T.A**. (2003) Korrekcija narushenij slogovoj struktury slova. Al'bom dlja individual'noj raboty s det'mi 4-6 let. M.: GNOM I D. **8. Filatova, Ju.O**. (2015) Rechevye i motornye ritmicheskie processy i model' ih razvitija u detej s narushenijami rechi. Avtoref. dis.… d–ra ped. nauk: 13.00.03. Moskva.

Received 23.10.2018
Accepted 21.11.2018

УДК 376-056. 264-053.5(476)(043.3)
DOI: 10.32626 / 2413-2578.2018-12.141-151

И.В. Кижло
ingakizhlo@yandex.ru

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ТЕМПО-РИТМИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ НА ЛОГОРИТМИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ

Сведения об авторе: Кижло Инга Владиславовна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры логопедии Института инклюзивного образования Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка, Минск, Республика Беларусь. В кругу научных интересов: проблема коррекции просодической стороны речи, особенности коррекционной работы на

© Кижло И.В.

логоритмических занятиях у детей с тяжелыми нарушениями речи. E-mail: ingakizhlo@yandex.ru

Contakt: Kizhlo Inga, PhD of pedagogical, senior lecturer of the Department of speech therapy Of the Institute of inclusive education of the Belarusian state pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk, Republic of Belarus. In the circle of scientific interests: the problem of correction of prosodic side of speech, especially correctional work on logorhythmic studies in children with severe speech disorders. E-mail: ingakizhlo@yandex.ru

Сведения о наличии публикаций в общегосударственных и международных базах данных на данную тематику: **Кижло, И. В.** Теоретические аспекты изучения темпо-ритмической стороны речи у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи / И. В. Кижло // Вес. БДПУ. Сер. 1, Педагогіка. Псіхалогія. Філалогія. – 2014. – № 4. – С. 22–25. **Кижло, И. В.** Коррекционно-педагогическая работа по формированию темпо-ритмической стороны речи у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи / И. В. Кижло // Пед. наука и образование. – 2017. – № 4. – С. 96–100. **Кижло, И. В.** Средства логопедической ритмики при формировании темпо-ритмической стороны речи у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи / И. В. Кижло // Актуальные вопросы современной науки : сб. науч. работ / Белорус. гос. пед. ун-т ; редкол.: А. В. Торхова (отв. ред.) [и др.]. – Минск, 2017. – С. 102–107.

Кижло І.В. Методика формування темпо-ритмічної сторонни мовлення у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення на логопедичних заняттях. У статті розглядаються методичні аспекти і представлена методика формування темпо-ритмічної сторони мовлення у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення на логоритмічних заняттях. Проведений аналіз досліджень по проблемі корекції порушень просодичного боку мовлення у дітей з порушеннями мови, описано значення темпо-ритмичного боку мовлення для процесу комунікації і соціалізації особистості молодшого школяра з тяжкими порушеннями мови. Подані результати дослідження, матою якого було: теоретично обгрунтувати, розробити і експериментально апробувати методику формування темпо-ритмічного боку мовлення у молодших школярів з тяжкими порушеннями мови на логоритмічних заняттях. Описано значення логопедичної ритміки у корекційно-розвивальній роботі з дітьми з тяжкими порушеннями мови. Подані ціль, етапи, зміст, методи, прийоми, методики формування темпо-ритмічного боку мовлення у молодших школярів з тяжкими порушеннями мови на логоритмічних заняттях, принципи і форми організації корекційно-

розвивальної роботи, результати формуючого експериментального дослідження.

Ключові слова: молодші школярі, тяжкі порушення мови, темпо-ритмічний бік мовлення, логоритмічні заняття, темп мовлення, ритм мовлення, пауза.

Кижло И.В. Методика формирования темпо-ритмической стороны речи у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи на логоритмических занятиях. В статье рассматриваются методические аспекты и представлена методика формирования темпо-ритмической стороны речи у младших школьников с тяжёлыми нарушениями речи на логоритмических занятиях. Осуществлен анализ исследований по проблеме коррекции нарушений просодической стороны речи у детей с нарушениями речи, описано значение темпо-ритмической стороны речи для процесса коммуникации и социализации личности младшего школьника с тяжелыми нарушениями речи. Представлены результаты исследования, целью которого явилось: теоретически обосновать, разработать и экспериментально апробировать методику формирования темпо-ритмической стороны речи у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи на логоритмических занятиях. Описано значение логопедической ритмики в коррекционно-развивающей работе с детьми с тяжёлыми нарушениями речи. Представлены цель, этапы, содержание, методы, приемы методики формирования темпо-ритмической стороны речи у младших школьников с тяжёлыми нарушениями речи на логоритмических занятиях принципы и формы организации коррекционно-развивающей работы, результаты формирующего экспериментального исследования.

Ключевые слова: младшие школьники, тяжелые нарушения речи, темпо-ритмическая сторона речи, логоритмические занятия, темп речи, ритм речи, пауза.

Kizhlo I.V. The method of formation of tempo-rhythmic aspects of speech for junior schoolchildren with serious speech disorders during the logarhythmic classes. In article value methodical aspects of formation of the tempo-rhythmic side of speech at younger school students with heavy violations of the speech on the logopedic rhythmic occupations are considered. The technique of formation of the tempo-rhythmic side of speech at younger school students with heavy violations of the speech including the purpose, stages, contents, methods, receptions and means is presented. The analysis of studies on the problem of correction of violations of prosodic side of speech in children with speech disorders, describes the value of the tempo-rhythmic side of speech for the process of communication and socialization of the personality of younger students with severe speech disorders. The article presents the results of the study, the purpose of which was: to justify theoretically, develop and test experimentally the methodology of formation of tempo-rhythmic aspects of speech for junior schoolchildren with serious

speech disorders during the logarhythmic classes. Value of logopedic rhythmic in correctional and pedagogical work with children with heavy violations of the speech is described. The purpose, stages, content, methods, techniques of forming the tempo-rhythmic side of speech in primary school children with severe speech disorders in logorhythmic classes, the principles and forms of organization of correctional and developmental work, the results of forming experimental research are presented.

Keys words: junior schoolchildren, speech disorder, tempo-rhythmic aspect of speech, logarhythmic classes, the tempo of speech, the rhythm of speech, pause.

Постановка проблемы. Приоритетным направлением в развитии современной системы образования в Республике Беларусь является совершенствование методов обучения и воспитания с целью повышения качества жизни всех обучающихся, раскрытие и развитие их духовно-нравственного потенциала, расширение возможностей их социализации. Предпосылкой для успешной жизнедеятельности является овладение полноценной речью (М.А. Ермакова, И.С. Зайцев и др.), что помогает добиться успеха в разнообразных сферах, является способом самовыражения и самоутверждения [1;2]. Наряду с содержательной стороной речевого высказывания для восприятия слушателем большое значение имеет темпо-ритмическая сторона речи, которая объединяет и координирует все составляющие устной речи, включая лексико-грамматическое структурирование, артикуляторно-дыхательную программу и весь комплекс просодических характеристик (Е.Н. Винарская, А.А. Реформатский и др.).

По данным Министерства образования, в Республике Беларусь ежегодно фиксируется рост количества детей с нарушениями речи. Формирование темпо-ритмической стороны речи у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) в связи с учебной деятельностью приобретает особое значение. Исследователи (Е.А. Ларина, И.Н. Садовникова и др.) указывают на необходимость ее формирования и отмечают, что нарушения темпо-ритмической стороны речи приводят к трудностям передачи и переработки информации, нарушению чтения и письма, процесса коммуникации, тем самым затрудняют социализацию младшего школьника с ТНР [3;4].

Анализ последних исследований и публикаций. Темпо-ритмическая сторона речи в большей степени изучена при заикании (Л.И. Белякова, С.Е. Гордеева, Е.В. Оганесян, И.Ф. Павалаки, Н.А. Рычкова, В.И. Селиверстов и др.). Среди современных работ ряд исследований (Е.Э. Артемова, Е.Н. Винарская, М.А. Ермакова, Л.А. Копачевская, Е.В. Лопатина, Л.А. Позднякова и др.) посвящен изучению интонационной стороны речи у детей дошкольного возраста, где темпо-ритмическая сторона речи рассматривается как компонент интонации. Важную роль развитию темпа и ритма речи у учащихся с

общим недоразвитием речи отводят многие исследователи (В.А. Гринер, Г.В. Гуровец, Е.А. Ларина, И.Н. Садовникова и др.), отмечая, что нарушения интонационной стороны речи замедляют совершенствование видов речевой деятельности и форм контекстной (устной и письменной) речи. Есть данные о том, что спонтанного улучшения просодики, и темпо-ритмической стороны речи в частности, с возрастом не отмечается (Л.Н. Ефименкова, И.З. Романчук, Ю.О. Филатова, А.В. Ястребова и др.).

В большинстве случаев авторы (Л.В. Лопатина, Л.А. Позднякова и др.) предлагают коррекционно-развивающую работу по формированию просодической, и темпо-ритмической стороны речи в частности, у учащихся с ТНР осуществлять на логопедических занятиях. Среди исследований, посвященных изучению просодической стороны речи, методическое обеспечение с использованием логопедической ритмики разработано в большей степени для детей дошкольного возраста (Р.Л. Бабушкина, Т.М. Власова, Т.В. Попова и др.). Как подтверждают исследования ученых (Г.А. Волковой, Е.В. Оганесяна, Г.Р. Шашкиной и др.), изучавших влияние музыки и движения на развитие речи, коррекционно-развивающую работу по формированию темпо-ритмической стороны речи наиболее целесообразно проводить на логоритмических занятиях.

Таким образом, наблюдается наличие противоречий между: значимостью темпо-ритмической стороны речи для процесса коммуникации, успешной социализации и недостаточностью ее изученности у детей школьного возраста с ТНР; необходимостью целенаправленной работы по формированию темпо-ритмической стороны речи и отсутствием методики ее формирования у младших школьников с ТНР на логоритмических занятиях.

Создании научно обоснованной и экспериментально подтвержденной методики формирования темпо-ритмической стороны речи у младших школьников с ТНР на логоритмических занятиях, позволит повысить эффективность коррекционной работы, направленной на преодоление неречевых и речевых нарушений у учащихся данной категории.

Цель исследования – научно обосновать, разработать и экспериментально апробировать методику формирования темпо-ритмической стороны речи у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи на логоритмических занятиях.

Изложение основного материала. Результаты констатирующего этапа исследования, целью которого явилось выявление особенностей темпо-ритмической стороны речи у младших школьников с ТНР в сравнении с их нормально говорящими сверстниками позволили выявить более низкий в сравнении с нормально говорящими уровень сформированности; ускорение или замедление темпа речи, не связанное со смысловым содержанием высказывания, эмоциональным состоянием говорящего и не зависящее от степени изученности речевого материала, трудности дифференциации медленного и быстрого темпов речи, их

воспроизведения и изменения; трудности восприятия и воспроизведения простых и акцентированных ударов, комбинаций слогов, нестойкость воспроизведения акцента, проявляющееся в смещении акцента или его отсутствии, добавление или сокращение количества ударов и количества слогов; наличие пауз, не обоснованных содержанием высказывания или эмоциональным состоянием говорящего; неумение определять и исправлять ошибки при восприятии и воспроизведении ритма в неречевом плане и речевом высказывании;

Значительные нарушения по всем параметрам исследования темпо-ритмической стороны речи у младших школьников с ТНР (по сравнению с нормально говорящими сверстниками), которые требуют обязательной коррекции ($X2_{эмп} = 102$; $X2_{кр} = 7{,}815$).

Анализ результатов констатирующего эксперимента и изучение психолого-педагогической литературы послужили основанием для разработки методики, направленной на формирование темпо-ритмической стороны речи у младших школьников с ТНР на логоритмических занятиях. Содержание методики формирования темпо-ритмической стороны речи у младших школьников с ТНР опиралось на трансдисциплинарный, системный, деятельностный, личностно-ориентированный подходы.

В основу методики формирования темпо-ритмической стороны речи на логоритмических занятиях положены следующие принципы:

– принцип междисциплинарности – предполагающий формирование темпо-ритмической стороны речи в тесной взаимосвязи с обучением и воспитанием, обеспечивающий межпредметное взаимодействие. Темы логоритмических занятий перекликаются с программным содержанием учебных предметов «Человек и мир», «Музыка» и планом воспитательной работы, что обеспечивает взаимодействие специалистов (учителя-дефектолога, учителя музыки, воспитателя) и создает оптимальные условия для формирования темпо-ритмической стороны речи у младших школьников с ТНР;

– принцип системности – основывающейся на понимании речи как системы. В связи с этим в процессе формирования темпо-ритмической стороны речи предполагается взаимодействие всех компонентов речи. Необходимо развивать не только темпо-ритмическую сторону речи, но и просодическую в целом, осуществлять коррекцию звукопроизношения, фонематических процессов, лексико-грамматической стороны речи. Кроме того, регулярные логоритмические занятия способствуют формированию у учащихся самоконтроля над речевыми высказываниями, развивают умение изменять темп и ритм речи в зависимости от ситуации общения. Выполнение различных по своему характеру логоритмических упражнений (упражнения на координацию движений и речи, дыхательные упражнения в заданном темпе с движениями, упражнения на релаксацию, пение гласных звуков и коротких песенок, и т.п.) приучает младших школьников с ТНР к установленному щадяще-оздоровительному режиму;

– принцип дифференцированного и индивидуального подхода – обусловлен выделением типологических особенностей учащихся и объединением их на этом основании в группы. Так, в одном и том же классе могут обучаться школьники с различными речевыми нарушениями и уровнями сформированности темпо-ритмической стороны речи (высокий, средний, низкий, критически низкий). В связи с этим педагог организует коррекционно-развивающую работу дифференцированно, исходя из наличия в классе однородных групп, определяет для каждой из них содержание работы по формированию темпо-ритмической стороны речи, ее длительность, объем, методы, формы контроля и способы мотивации. Деление учащихся на микрогруппы непостоянно: по мере усвоения знаний, умений и навыков дети могут переходить в микрогруппу с более высоким уровнем сформированности темпо-ритмической стороны речи. Кроме того, важно учитывать индивидуальные особенности учащегося (особенности высшей нервной деятельности, темперамента, скорость протекания мыслительных операций, уровень сформированности знаний и навыков, мотивации, уровень развития эмоционально-волевой сферы), так и его специфические особенности, свойственные детям с ТНР. Индивидуальный подход позволяет не только вести работу по формированию темпо-ритмической стороны речи в целом, но и специально уделять внимание развитию, формированию положительных качеств личности ребенка. Развитие каждого учащегося осуществляется путем избирательного использования необходимых методов и средств;

– принцип сознательности и активности – в процессе формирования темпо-ритмической стороны речи у младших школьников с ТНР необходимо опираться на сознательное и активное отношение учащегося к своей деятельности. Одним из условий возникновения сознательности и активности является интерес к предлагаемому заданию, понимание цели и способа выполнения. Активность младших школьников на логоритмических занятиях достигается путем использования образной музыки, различных игр или игровых приемов и упражнений. Сюжетный характер занятия, использование декораций, костюмов, масок, эмоциональность педагога способствуют возникновению интереса и тем самым стимулируют сознательность обучающихся. Коллективная предметно-практическая деятельность, организованная педагогом на логоритмических занятиях, создает естественные условия для мотивированного общения. Формирование темпо-ритмической стороны речи осуществляется неразрывно с формированием самоконтроля;

– принцип наглядности – предполагает развитие у детей способности ориентироваться на образец. Формирование умения двигаться в сочетании со словом и музыкой осуществляется благодаря взаимосвязи показателей всех анализаторов, связывающих человека с окружающей действительностью. Взаимосвязь показателей различных рецепторов (органов слуха, зрения, проприоцептивного, вестибулярного,

двигательного аппаратов и др.) обогащает образ движения, его восприятие. Педагог показывает движения, демонстрирует способ выполнения упражнения – в результате возникает конкретное представление движения, эстетическое восприятие движения и желание его воспроизвести. Помимо показа педагогом движения используется образное слово, которое вызывает образ движения, помогает объяснить отдельные детали и механизмы движения, незаметные для непосредственного восприятия. При формировании темпо-ритмической стороны речи большая роль отводится демонстрации логопедом темпа и ритма речи, использованию аудиозаписей. Слуховое восприятие обучающихся подкрепляется зрительным, например, используется наглядность в виде картинок, опорных карточек, графического изображения ритмических рисунков. Осуществляется опора на чувственный познавательный опыт младшего школьника;

– принцип художественности – раскрывается в учебном процессе в явлениях образности, эмоциональности, мастерства, красоты, духовности. Овладение учащимися музыкальными видами деятельности способствует формированию личности младшего школьника с ТНР. При выполнении словесных, музыкальных, двигательных упражнений совершенствуется произвольная и речевая моторика, расширяется и обогащается объем двигательных умений и навыков, нормализуются темп и ритм речи в соответствии с заданным музыкальным темпом и ритмом. Формирование темпо-ритмической стороны речи должно быть организовано как творческая деятельность учащихся.

Разработанная методика формирования темпо-ритмической стороны речи у младших школьников с ТНР на логоритмических занятиях включает: цель, этапы, содержание, методы, приемы и формы организации коррекционно-развивающей работы.

Цель методики – обеспечить формирование темпо-ритмической стороны речи у младших школьников с ТНР на логоритмических занятиях. Основная идея методики заключается в поэтапной коррекционно-развивающей работе по формированию темпо-ритмической стороны речи на логоритмических занятиях, которая основана на взаимосвязи движения, речи и музыки, учитывает уровень сформированности темпо-ритмической стороны речи у младшего школьника с ТНР и предполагает включение его в коллективную двигательную, музыкальную и речевую деятельность. Реализация методики не только позволяет формировать темпо-ритмическую сторону речи, но и создает условия для развития и коррекции нарушений психомоторики, формирования сенсорно-перцептивных способностей, обеспечивает социокультурное развитие личности учащихся с ТНР, способствует устранению речевого нарушения и успешному включению школьников в социальное взаимодействие.

Коррекционно-развивающую работу по формированию темпо-ритмической стороны речи у младших школьников с ТНР предлагаем осуществлять в три этапа: подготовительный – формирование

восприятия темпа, ритма и паузы; основной – формирование воспроизведения темпа, ритма и паузы; заключительный – формирование самостоятельного управления темпом, ритмом и паузой.

На подготовительном этапе основной акцент делается на восприятии темпа, ритма и паузы в неречевом плане. С помощью приемов двигательного моделирования, свободного дирижирования, сопряженной вокализации, инсценировки песен велась работа над умением различать темп, ритм, паузу сначала в музыкальных произведениях, двигательных упражнениях, а затем в речи. На основном этапе в большей степени уделялось внимание воспроизведению темпа, ритма (преимущественно в неречевом плане), формированию умения делать паузы. С помощью приемов двигательного и вокального моделирования, вокализации, ритмизирования стихотворений формировалось умение воспроизводить заданный темп, ритм, паузу в движении и речи. На заключительном этапе отрабатывались умения самостоятельно управлять темпом, ритмом (преимущественно в речевом плане), делать паузы в процессе речи. С помощью приемов мелодекламации, импровизации учащиеся управляли темпо-ритмической стороной речи в процессе общения.

Наряду с формированием темпо-ритмической стороны речи на всех этапах проводилась работа по развитию слухового самоконтроля, мелодико-интонационной выразительности речи, голосовых модуляций, моторной сферы (общей, мелкой, артикуляционной моторики), нормализации дыхания (физиологического и речевого).

С целью апробации предлагаемой методики по формированию темпо-ритмической стороны речи в течение 2014–2016 гг. был организован формирующий эксперимент на базе ГУО: «Специальная общеобразовательная школа для детей с тяжелыми нарушениями речи № 18 г. Минска», «Вилейская специальная общеобразовательная школа-интернат для детей с тяжелыми нарушениями речи». Общая численность испытуемых составила 60 обучающихся I классов: 30 – экспериментальная группа (ЭГ), 30 – контрольная (КГ). Существенных различий в уровнях сформированности темпо-ритмической стороны речи до проведения формирующего эксперимента среди учащихся в ЭГ и КГ выявлено не было. С ЭГ были организованы логоритмические занятия, направленные на формирование темпо-ритмической стороны речи. Занятия проводились один раз в неделю. Общее количество составило 32 занятия. Для подтверждения достоверности различий использовался метод математической статистики – U-критерий Манна-Уитни.

Анализ результатов проведенного формирующего эксперимента подтвердил положительные изменения в соотношении уровней сформированности темпо-ритмической стороны речи у младших школьников с ТНР, прошедших экспериментальное обучение, по сравнению с КГ (рисунок 1).

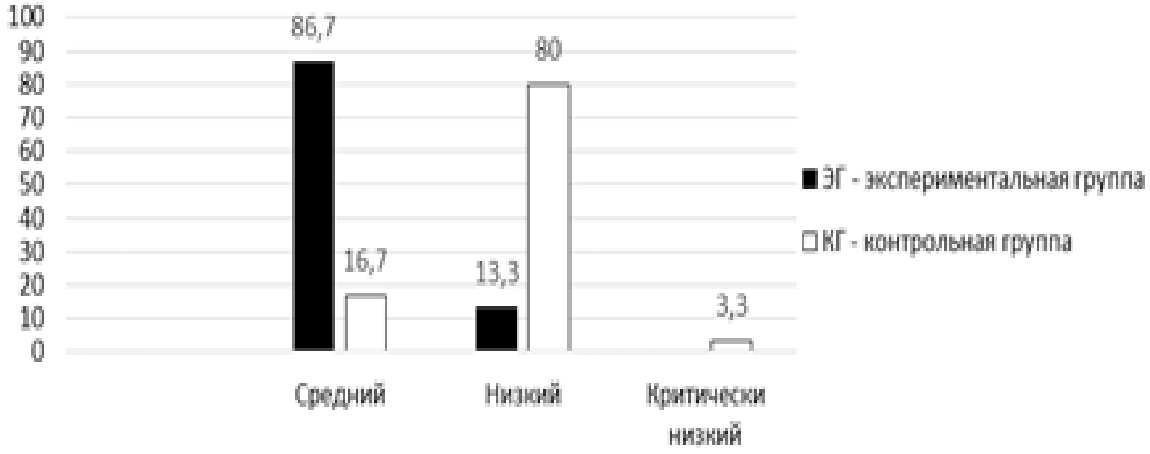


Рисунок 1. – Распределение по уровням сформированности темпо-ритмической стороны речи младших школьников с ТНР после формирующего эксперимента (%)

Эффективность предлагаемой методики формирования темпо-ритмической стороны речи у младших школьников с ТНР на логоритмических занятиях оценивалась с помощью сравнительного анализа полученных данных в ЭГ и КГ. Количественные показатели распределения учащихся ЭГ по уровням сформированности темпо-ритмической стороны речи выше, чем у их сверстников из КГ (Uэмп = 76; Uкр = 338). У учащихся ЭГ повысился уровень сформированности слухового самоконтроля. В целом речь младших школьников ЭГ стала более разборчивой, выразительной, эмоционально окрашенной.

Выводы. Таким образом, результаты экспериментального исследования фиксируют положительную динамику в формировании темпо-ритмической стороны речи у младших школьников с ТНР, что доказывает действенность разработанной методики формирования темпо-ритмической стороны речи младших школьников с ТНР на логоритмических занятиях. Сочетание различных приемов (двигательного моделирования; свободного дирижирования; сопряженной вокализации; двигательного и вокального моделирования; вокализации; ритмизирования стихотворений; мелодекламации; импровизации) в зависимости от этапа методики формирования темпо-ритмической стороны речи на логоритмических занятиях не только повышало уровень сформированности темпо-ритмической стороны речи у младших школьников с ТНР, но также способствовало развитию у них психомоторики, формированию сенсорно-перцептивных способностей, обеспечивало социокультурное развитие личности учащегося.

Бібліографія

Ермакова, М.А. (2013). Развитие интонации у детей старшего дошкольного возраста с экспрессивной алалией. Автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.03. М. **Зайцев, И. С.** (2015). Воспитание и социализация детей с нарушениями речи. Минск: АПО. **Ларина, Е. А**. (2007). Формирование интонационной стороны речи у младших школьников с

общим недоразвитием речи в структуре коррекции нарушения письма : дис. … канд. пед. наук: 13.00.03. Екатеринбург. **Садовникова, И. Н.** (2012). Дисграфия, дислексия: технология преодоления. М.: Парадигма.

References

Ermakova, M.A. (2013). Razvy`ty`e y`ntonacy`y` u detej starshego doshkol`nogo vozrasta s ekspressy`vnoj alaly`ej. Avtoref. dy`s. … kand. ped. nauk. Moskov. [in Russian]. **Zajcev, Y`. S.** (2015). Vospy`tany`e y` socy`aly`zacy`ya detej s narusheny`yamy` rechy`. My`nsk: APO. [in Belarus]. **Lary`na, E. A.** (2007). Formy`rovany`e y`ntonacy`onnoj storonы rechy` u mladshy`x shkol`ny`kov s obshhy`m nedorazvy`ty`em rechy` v strukture korrekcy`y` narusheny`ya py`s`ma : dy`s. … kand. ped. Nauk. Ekatery`nburg. [in Russian]. **Cadovny`kova, Y`. N.** (2012). Dy`sgrafy`ya, dy`sleksy`ya: texnology`ya preodoleny`ya. M.: Parady`gma. [in Russian].

Received 15.10.2018
Accepted 16.11.2018

УДК 615.825-056.313:796.012.61(091)
DOI: 10.32626 / 2413-2578.2018-12.151-159

О.В. Колишкін
kolyshkin_av@ukr.net

ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ АДАПТИВНОЇ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДЛЯ ОСІБ ІЗ РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ

Відомості про автора: Колишкін Олександр, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, Суми, Україна. У колі наукових інтересів: розвиток рухової сфери осіб з обмеженими можливостями засобами адаптивної фізичної культури. E-mail: kolyshkin_av@ukr.net

Contact: Kolyshkin Oleksandr, Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Associate Professor of the Chair of Special and Inclusive Education of Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko, Sumy, Ukraine. In the area of scientific interests: development of the motor sphere of people with disabilities by means of adaptive physical culture. E-mail: kolyshkin_av@ukr.net

Відомості про наявність друкованих статей. 1. **Колишкін О. В.** Використання засобів адаптивного фізичного виховання у процесі

© Колишкін О.В.

розвитку рухової сфери учнів з інтелектуальними порушеннями / О. В. Колишкін // Вісник Чернігівського ДПУ імені Т. Г. Шевченка. Вип. 81 [за заг. ред. М. О. Носко]. – Чернігів : ЧДПУ, 2010. – 724 с. (Серія : Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт). – С. 241–244. 2**.** **Колишкін О. В.** Розвиток рухової сфери дітей з інтелектуальними порушеннями засобами адаптивного фізичного виховання / О. В. Колишкін // Особлива дитина : навчання і виховання. – 2015. – № 4 (76) – С. 58–63. 3. **Колишкін О. В.** Педагогічні аспекти використання засобів адаптивного фізичного виховання для розвитку рухової сфери розумово відсталих учнів / О. В. Колишкін // Матеріали ІІІ Міжнар. наук.-практ. конф. [«Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі»]. (Суми, 18 квітня 2018 р.) – Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2018. – С. 17–21.

Колишкін О.В. Історичні аспекти розвитку адаптивної фізичної культури для осіб із розумовою відсталістю. У статті проаналізовано історичні аспекти розвитку адаптивної фізичної культури для осіб із розумовою відсталістю. Увага акцентується на вивченні історичних етапів становлення зазначеної галузі, спрямованої на зміцнення здоров'я, досягнення необхідного рівня працездатності і адаптації осіб означеної нозології до суспільства як у нашій країні, так і за кордоном. Обґрунтовано популярність спеціального олімпійського руху, який стимулює розвиток і використання засобів фізичної культури і спорту для людей із розумовою відсталістю. Історичний досвід впровадження адаптивної фізичної культури для даних осіб показав, що людям, які мають розумову відсталість, заняття фізичними навантаженнями приносять велике задоволення і сильний емоційний заряд бадьорості, стимулюють розвиток особистісних якостей, призводять до демонстрації ними високих спортивних результатів. Наголошується, що спеціальний олімпійський рух є ефективним засобом соціальної інтеграції, сприяє розвитку корекційно-компенсаторних функцій у осіб із розумовою відсталістю, що дозволяє особам означеної нозології краще адаптуватися до суспільного життя.

Ключові слова: історичні аспекти, адаптивна фізична культура, розвиток, особи із розумовою відсталістю, спорт.

Колишкин О.В. Исторические аспекты развития адаптивной физической культуры для лиц с умственной отсталостью. В статье проанализированы исторические аспекты развития адаптивной физической культуры для лиц с умственной отсталостью. Внимание акцентируется на изучении исторических этапов становления данной отрасли, направленной на укрепление здоровья, достижение необходимого уровня работоспособности и адаптации лиц указанной нозологии к обществу, как в нашей стране, так и за рубежом. Обоснована популярность специального олимпийского движения,

которое стимулирует развитие и использование средств физической культуры и спорта для людей с умственной отсталостью. Исторический опыт внедрения адаптивной физической культуры для данных лиц показал, что людям, которые имеют умственную отсталость, занятия физическими нагрузками приносят большое удовольствие и сильный эмоциональный заряд бодрости, стимулируют развитие личностных качеств, способствуют демонстрации ними высоких спортивных результатов. Отмечается, что специальное олимпийское движение является эффективным средством социальной интеграции, способствует развитию коррекционно-компенсаторных функций у людей с умственной отсталостью, позволяет лицам указанной нозологии лучше адаптироваться к общественной жизни.

***Ключевые слова*:** исторические аспекты, адаптивная физическая культура, развитие, лица с умственной отсталостью, спорт.

Kolishcin O. Historical aspects of development of adaptive physical culture for people with mental retardation. The article analyzes historical aspects of development of adaptive physical culture for people with mental retardation. Attention is focused on the study of the historical stages of formation of this branch, aimed at health promotion, achievement of the necessary level of efficiency and adaptation of people of specified nosology to the society both in our country and abroad. It is noted that one of the significant achievements of the previous historical stages is awareness and scientific substantiation of the decisive role of motor activity for the rehabilitation of people with special needs.

The popularity of the special Olympic movement, which stimulates development and use of physical culture and sports for people with mental retardation, is substantiated. Historical experience of implementing adaptive physical culture for these individuals has shown that people who have mental retardation, exercise with great satisfaction and strong emotional charge of vivacity, stimulate development of personal qualities that lead to the demonstration of high sports results by these people. The result of the first experiments of implementation in practice of adaptive sports is that this kind of activity not only promotes physical development and improvement of those who goes in for sports, but also allows them to gain valuable social experience: communication, execution of various roles and functions, positive emotions.

It is stated that popularization of the process of adaptive physical culture (in historical perspective), has positive effect on functioning of the basic systems of the body of people with mental retardation, thereby contributing to development of correctional-compensatory functions, which allows people of the specified nosology to adapt better to social life. Realization of the process of adaptive physical culture for people with mental retardation helps them in social adaptation and self-realization, provides them with the opportunity to succeed both in the sports arena and abroad, is the

most important social phenomenon of the present that embodies the ideas of justice and humanism.

Key words: historical aspects, adaptive physical culture, development, persons with mental retardation, sport.

Постановка проблеми. Процеси гуманізації суспільного життя, які нині відбуваються, вимагають створення належних умов для соціальної адаптації та інтеграції мільйонів осіб з обмеженими можливостями. Створення оптимальних умов для життєдіяльності, відновлення втраченого контакту з оточуючим світом, успішного лікування, корекції та наступної психолого-педагогічної і фізичної реабілітації, соціально-трудової адаптації та інтеграції осіб з обмеженими можливостями, особливо дітей належить до першочергових державних завдань.

Зміна парадигми розвитку суспільства на нову концептуальну систему поглядів, відповідно до якої саме людина зі всіма її унікальними властивостями та особливостями утворює центр теоретичного осмислення соціальних явищ, призвела до перегляду ролі і місця осіб з обмеженими можливостями в суспільному житті, у тому числі і розумово відсталих.

Впровадження інноваційних технологій в галузі фізичної культури і спорту для осіб із розумовою відсталістю має на меті забезпечення системності формування компенсаторних механізмів у осіб означеної нозології, вивчення стадійності їхнього розвитку, залежності структури компенсації від часу появи дефекту, важкості та глибини ураження, рівня педагогічної допомоги, розкриття ролі сенситивних періодів розвитку тієї чи іншої функції у процесі компенсації дефекту і, нарешті, показ важливої ролі різних форм практичної діяльності як умови подолання впливу дефекту на фізичний, психічний і соціальний розвиток даних осіб [2].

Останнім часом активно формується ідеологія адаптивної фізичної культури як самостійного наукового напряму, основною метою якої є формування життєво та професійно важливих умінь та навичок, розвиток і вдосконалення фізичних та психологічних якостей осіб з обмеженими можливостями. Адаптивна фізична культура покликана за допомогою раціонально організованої рухової активності як природного стимулу життєдіяльності, використовуючи функції, які збереглися, залишкове здоров’я, природні фізичні ресурси та духовні сили осіб з обмеженими можливостями, максимально наблизити психофізичні можливості та особливості організму до вимог суспільства [3; 5].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різним аспектам проблеми вивчення історичних аспектів розвитку адаптивної фізичної культури присвячені дослідження Н. Бакіної, О. Дмитрієва, С. Євсєєва, О. Колишкіна, Т. Круцевич, Ю. Лянного, І. Ляхової, Р. Чудної та ін.

Дослідники наголошують на необхідності вивчення історичних аспектів в цій галузі, спрямованої на можливість отримати ключ до усвідомлення тенденцій розвитку адаптивної фізичної культури і спорту на теперішньому етапі та прогнозувати розвиток у майбутньому [1; 3; 4; 5]. Однак, незважаючи на значну кількість наукових праць, питання вивчення історичного підґрунтя розвитку адаптивної фізичної культури для осіб із розумовою відсталістю висвітлені недостатньо, вимагають поглибленого аналізу розвитку даної галузі з метою набуття відповідних знань і потребують подальшого обґрунтування.

Мета статті полягає у дослідженні та аналізу історичних аспектів розвитку адаптивної фізичної культури для осіб із розумовою відсталістю, в ході якого буде визначено актуальні проблеми, що характерні для сучасного етапу її розвитку.

Виклад основного матеріалу. За останнє десятиріччя в суспільній свідомості спостерігається процес поступової зміни ставлення до проблеми інвалідності. Відбувається зміщення акценту з підкреслення обмеженості можливостей осіб з особливими потребами до усвідомлення необхідності використання та збільшення наявного значного потенціалу для максимального прояву індивідуальних можливостей цих людей. У зв’язку з цим у 80–90-ті рр. ХХ ст. було розроблено і застосовано на практиці величезне число реабілітаційних моделей.

Останнім часом активно ставляться питання про те, яким вимогам повинна відповідати галузь знання, яка об’єднана під загальною назвою «адаптивна фізична культура», щоб одержати у світової спільноти загальновизнаний статус самостійної дисципліни та професії. Розробка концептуальної бази для цієї дисципліни в нашій країні на сьогодні знаходиться у стадії обговорення ідей.

Одним із значних досягнень ХХ ст. є усвідомлення й наукове обґрунтування вирішальної ролі рухової активності для реабілітації людей з особливими потребами. Зусилля державних органів, науковців і практиків спрямовані на пошук шляхів оптимального використання засобів фізичної культури і спорту для зміцнення здоров’я, досягнення необхідного рівня працездатності і адаптації неповносправних осіб до суспільства [4].

Аналізуючи світовий досвід розвитку фізкультурно-оздоровчого та спортивного руху осіб з обмеженими можливостями можна виділити такі етапи його розвитку:

I – лікувальна фізична культура – 1945–1947 рр.;

II – реабілітаційний спорт – 1948–1959 рр.;

III – адаптивний спорт (спорт інвалідів) – 1960 р. – до сьогодні [3].

Питання фізичної культури для осіб з особливостями інтелектуального розвитку одним з перших почав розглядати В. Кащенко, який приділяв велику увагу лікувально-оздоровчим заходам

(гімнастиці, іграм, масажу) при роботі у відкритій ним школі-санаторії [5]. Провідний дефектолог О. Граборов ще у 1920 р. розробляв проблему залучення розумово відсталих дітей до різноманітної діяльності, яка вимагає певних м'язових зусиль [3].

На початку XX ст. особливе значення в спеціальній школі надавалося навчальному предмету, який мав назву «психічна ортопедія» (це була система вправ, яка була спрямована на корекцію психічних недоліків, в числі яких були рухи для вдосконалення дрібної моторики (пальців рук). Крім того, до навчального плану спеціальної школи було включено разом з уроками малювання, співу, ручної праці й виконання фізичних вправ.

З 1960 р. до навчального плану спеціальних шкіл введені уроки фізичного виховання. Одним з перших, хто почав досліджувати рухові здібності розумово відсталих дітей, був Н. Козленко (1962). За його даними, діти з особливостями інтелектуального розвитку значно відстають від учнів масової школи за всіма показниками розвитку моторики й особливо при виконанні завдань на точність [2].

У 1977 р. В. Мозговий, подолавши обмеження та заборони, став вивчати можливості засвоєння учнями спеціальних шкіл складних рухових дій (опорні стрибки) на уроках фізичної культури [3]. Він довів, що однією з основних умов успішного оволодіння цими діями є застосування правильно розробленої системи спеціальних вправ, які спрямовані в першу чергу на розвиток рухових якостей.

Завдяки зусиллям професора Б. Сермєєва та його наукової школи (Р. Бєлов, О. Дмитрієв, А. Плешаков, А. Самилічев, В. Туманцев та ін.) у середині 70-х рр. розпочався активний етап розвитку адаптивної фізичної культури, в ході якого акцентувалась увага на розвитку рухових якостей дітей із розумовою відсталістю [1; 5].

Історія адаптивного спорту для осіб із розумовою відсталістю (в рамках руху «Спешиал Олімпікс») йде своїм корінням у 60-ті рр. XX ст., коли в червні 1963 р. Юніс Кеннеді Шрайвер відкрила у своєму власному будинку в Меріленді (Сполучені Штати Америки (США) літній табір для дітей і дорослих із розумовою відсталістю з метою вивчення їх фізичних здібностей до різних видів спорту [2; 3].

Перший досвід показав, що людям, які мають розумову відсталість, заняття фізичними навантаженнями приносять велике задоволення і сильний емоційний заряд бадьорості. Перші офіційні заняття довели, що фізичні можливості осіб означеної нозології, безмежні. Це дозволяє зробити висновок, що спорт стимулює розвиток особистісних якостей, які призводять до демонстрації високих спортивних результатів людьми із розумовою відсталістю.

Але найголовніший підсумок перших дослідів впровадження в практику адаптивного спорту полягав у тому, що цей вид діяльності не тільки сприяє фізичному розвитку й вдосконаленню тих, хто займається, але й дозволяє їм набути цінного соціального досвіду: спілкування,

виконання різних ролей та функцій, позитивних емоцій [2; 5].

Починаючи з 1964 р. на території США організовуються сотні приватних організацій, які відкривають літні табори зі спортивною програмою для осіб із розумовою відсталістю. Ці програми фінансувалися із спеціально створеного фонду «Фандейшн Кеннеді». Такі спортивні табори діють у США і до сьогодні.

Розуміючи, що люди із розумовою відсталістю потребують ширших можливостей для досягнення високих спортивних результатів й участі у спортивних тренуваннях, Юніс Кеннеді Шрайвер організовує міжнародне змагання з 19 по 20 червня 1968 р. Це перші міжнародні ігри «Спешіал Олімпікс» на Солджер Філд в Чікаго, де 1 000 спортсменів з 26 штатів США та Канади змагалися з легкої атлетики та плавання.

У грудні 1968 р. відбулася офіційна реєстрація «Спешіал Олімпікс», яка створена як неприбуткова добродійна організація. Мета Спеціальної Олімпіади – надання допомоги всім людям із розумовою відсталістю в соціальній адаптації й самореалізації, створення для них можливості домогтися успіху, як на спортивній арені, так і за її межами.

«Спешіал Олімпікс» – це міжнародний спортивний рух, який забезпечує особам із розумовою відсталістю умови для занять фізичною культурою і спортом з раннього дитинства до глибокої старості. «Спешіал Олімпікс» – один із розповсюджених спортивних рухів такого роду тому, що є доступним, постійно удосконалюється і розвивається: він пропонує різноманітні спортивні програми, що орієнтуються на осіб із розумовою відсталістю і надає можливість кожному, хто забажає, знайти свій інтерес у цьому русі. Особливо ці ігри популярні у США. До їх програми входять такі літні види спорту як водні, легка атлетика, футбол, волейбол, баскетбол, настільний теніс, кеглі, ковзання на роликах, гімнастика і зимові види спорту – лижні гонки, хокей, фігурне катання [3].

Філософією Спеціальної Олімпіади є гарантування кожному спортсменові якісного тренування й чесних, рівних змагань. Спортсменам із будь-якими психічними й фізичними можливостями надається право змагатися на іграх на справедливому рівні, який потребує напруги.

Діяльність Спеціальної Олімпіади на місцевому, національному й міжнародному рівнях будується за принципами сучасного Олімпійського руху, але з урахуванням можливостей людей із розумовою відсталістю. Відмінність Спеціальної Олімпіади від Паралімпіади полягає у тому, що вона надає спортивні можливості особам із затримкою розумового розвитку на всіх рівнях атлетичних здібностей, у той час як Парлімпіада спрямована на видатні спортивні досягнення.

До 1970 р. всі змагання проходили на території США, і програма спортивної підготовки розповсюджувалася тільки на осіб із розумовою відсталістю, які мешкали в США й Канаді. Протягом багатьох років робилися спроби розповсюдження програми Спешіал Олімпікс на інші

розвинені країни. І лише у червні 1970 р. були організовані міжнародні змагання в Парижі, де взяли участь близько 600 чоловік. Ці змагання продемонстрували, наскільки програма Спешіал Олімпікс цікава для всіх країн світу, і люди з цією патологією приймають її, із задоволенням змагаються та знаходять в цьому багато корисного.

У 1986 р. Організація об'єднаних націй оголосила зазначений рік міжнародним роком Спешіал Олімпікс. У 1988 р. Міжнародний комітет Спешіал Олімпікс приймає нову програму Юніфайд Спорт («об'єднаний спорт»). Першими видами спорту, які були включені до цієї програми, були бейсбол, волейбол, боулінг.

У VIII Міжнародних літніх іграх, які відбулись у 1991 р., взяло участь 76 країн та 6 000 спортсменів. Міжнародні літні Ігри 1995 р. у Нью-Хейвені (США) зібрали 7 200 учасників із 144 країн світу. У 2003 р. літня Спеціальна олімпіада була проведена в Дубліні (Ірландія), яка була проведена поза межами США, в яких брали участь 7000 атлетів із 150 країн світу, що змагались у 21 виді спорту.

У 2005 р. Зимові Спеціальні Олімпійські ігри були проведені в Нагано (Японія): біля 1800 атлетів із 84 країн конкурували в змаганнях. XII літня Спеціальна олімпіада 2007 р. була проведена у Шанхаї (Китай), у 2011 р. – в Афінах (Греція). У 2013 р. Спеціальні Всесвітні зимові Олімпійські ігри пройшли в південнокорейському місці Пхьончхані, в яких брали участь близько 2,3 тис. спортсменів із 111 країн. Вони виступали в боротьбі за нагороди у восьми видах спорту: лижні гонки, снігоступи, гірські лижи, сноуборд, хокей на підлозі, ковзан'ярський спорт, фігурне катання та флорбол.

Сьогодні Спеціальна Олімпіада включає 50 спеціальних програм. Найпопулярнішими з них є: програма об'єднаних спеціальних ігор; програма підготовки рухової активності; програма «Мега-сіті»; партнерські клуби; спортсмени за прогрес; програма «Спортивні табори»; домашня тренувальна програма.

Участь у програмах Спеціальної Олімпіади можуть брати особи із розумовою відсталістю від 8 років та більше, незалежно від фізичного стану. Текст клятви Спеціальної Олімпіади говорить: «Дозволь мені перемогти, але якщо я перемогти не зможу, дозволь мені виявити сміливість у цій спробі».

Така популярність спеціального олімпійського руху може пояснюватись тим, що він стимулює розвиток і використання засобів фізичної культури і спорту для людей із розумовою відсталістю. Крім цього, активні заняття фізичною культурою і спортом здійснюють позитивний вплив на функціонування основних систем організму осіб із розумовою відсталістю, сприяючи тим самим розвитку корекційно-компенсаторних функцій, що дозволяє особам означеної нозології краще адаптуватися до суспільного життя.

Висновки. В ході проведеного дослідження та аналізу історичних

аспектів розвитку адаптивної фізичної культури для осіб із розумовою відсталістю було з'ясовано, що зазначений вид діяльності не тільки сприяє фізичному розвитку й фізичній підготовленості тих, хто займається, але й дозволяє їм набути цінного соціального досвіду: спілкування, виконання різних ролей та функцій, позитивних емоцій. Реалізація процесу адаптивної фізичної культури для осіб із розумовою відсталістю допомагає їм в соціальній адаптації та самореалізації, надає для них можливості добитися успіху як на спортивній арені, так і за її межами, є найважливішим соціальним феноменом сучасності, яка втілює ідеї справедливості і гуманізму.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в удосконаленні основних контурів освітнього, наукового, правового і інформаційного простору адаптивної фізичної культури.

Бібліографія

Байкіна, Н. Г. (2014). Індивідуальні методики адаптивної фізичної культури для осіб із сенсорними порушеннями : навч. посіб. для студентів ВНЗ. – Запоріжжя : ЗНУ, 2014. – 699 с. **Дмитриев, А. А.** (2002). Физическая культура в специальном образовании : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед. – М. : Академия. – 176 с. **Колишкін, О. В.** (2014). Теоретико-практичні основи адаптивної фізичної культури : навч. посіб. – Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка. – 425 с. **Круцевич, Т., Когут, І.** (2013). Передумови виникнення та розвитку адаптивного спорту. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві*, 1 (21), 336-342. **Частные методики** адаптивной физической культуры (2004) : учеб. пособ. / под ред. Л. В. Шапковой. – М. : Советский спорт. – 464 с.

References

Bajkina, N. G. (2014). Indy`vidual`ni metody`ky` adapty`vnoyi fizy`chnoyi kul`tury` dlya osib iz sensorny`my` porushennyamy` : navch. posib. dlya studentiv VNZ. – Zaporizhzhya : ZNU, 2014. – 699 s. [in Ukrainian]. **Dmy`try`ev, A. A.** (2002). Fy`zy`cheskaya kul`tura v specy`al`nom obrazovany`y` : ucheb. posob. dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zaved. – M. : Akademy`ya. – 176 s. [in Russian]. **Koly`shkin, O. V.** (2014). Teorety`ko-prakty`chni osnovy` adapty`vnoyi fizy`chnoyi kul`tury` : navch. posib. – Sumy` : SumDPU imeni A. S. Makarenka. – 425 s. [in Ukrainian]. **Krucevy`ch, T.,** Kogut, I. (2013). Peredumovy` vy`ny`knennya ta rozvy`tku adapty`vnogo sportu. *Fizy`chne vy`xovannya, sport i kul`tura zdorov'ya u suchasnomu suspil`stvi*, 1 (21), 336-342. [in Ukrainian]. **Chastnye metodiki** adaptivnoj fizicheskoj kul'tury (2004): ucheb. posob./ pod red. L. V. Shapkovoj. – M. : Sovetskij sport. – 464 s. [in Russian]

Received 17.10.2018
Accepted 19.11.2018

УДК 376-056.264:51
DOI: 10.32626 / 2413-2578.2018-12.160-169

Л.І. Лісова
ruzhitska@rambler.ru

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ АРИФМЕТИЧНОЇ ЗАДАЧІ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ НА ЕТАПІ АНАЛІЗУ ТЕКСТУ

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

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

Відомості про наявність друкованих статей. Lisova L. Specification of difficulties in arithmetic encountered by the primary school pupils with severe speech disorders / International Journal of Pedagogy, Innovation and New Technologies. – Warsaw.: Maria Grzegorzewska University, Vol. 2, No. 1, 2015, pp. 53-57.

Лісова Л.І. Особливості труднощів аналізу тексту арифметичної задачі молодшими школярами з тяжкими порушеннями мовлення. У запропонованій статті подано результати дослідження особливостей труднощів під час розв'язування арифметичних задач, зокрема на етапі аналізу тексту арифметичної задачі молодшими школярами з тяжкими порушеннями мовлення та на їх основі виділено рівні сформованості даної навички. Процес розв'язування арифметичних задач сприяє формуванню таких розумових дій як аналіз і синтез, конкретизація і абстрагування, порівняння, узагальнення тощо. Аналіз – це операція мисленнєвого або реального розподілу (речі, властивості, процеси або відношення між предметами) на складові частини або вибору з цілого частини, що виконується в процесі пізнання або предметно-практичної діяльності людини. Процес аналізу з певною метою проводиться на всіх уроках. Зокрема, на уроках математики аналіз посідає вагоме місце при організації роботи над арифметичною задачею. На етапі аналізу змісту арифметичної задачі учні дають

© Лісова Л.І.

відповідь на поставлені запитання: Що відомо в задачі? Що не відомо? Що потрібно знати, для того щоб знайти невідоме? Чи є в тексті ці величини? Про що запитується в запитані задачі? тощо). За еталоном правильного виконання відповідно до змісту програми учні з типовим розвитком після читання та переказу тексту задачі відповідають на ці запитання точно, правильно виділяючи при цьому числові дані, відоме та невідоме, шукане, а також слова, що визначають алгоритм розв'язання задачі. У роботі з учнями з тяжкими порушеннями мовлення спостерігаються труднощі при аналізі тексту арифметичної задачі, тому їм варто надавати наступні форми допомоги: пропонувати знайти в тексті задачі та прочитати фрагмент, де є відповідь на поставлене запитання; просити вказати на відомі числові дані задачі, на невідомі дані задачі, повторити запитання задачі; показати учневі відомі числові дані задачі, невідомі дані задачі, запитання задачі.

В результаті експериментального дослідження виявлено, що на етапі аналізу змісту арифметичної задачі у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення спостерігалися різні типи труднощів (труднощі вибору суттєвих складових задачі, зосередження на несуттєвих ознаках арифметичної задачі) на етапі аналізу тексту арифметичної задачі молодими школярами з тяжкими порушеннями мовлення. Виділено характерні помилки (неправильне виділення числових даних записаних цифрою; неправильне виділення слова, що визначало алгоритм розв'язання задачі; неправильне виділення числових даних, які записані словом; відволікання на несуттєві дані тексту арифметичної задачі) під час аналізу тексту задачі. Та в результаті підсумкового аналізу матеріалів дослідження було визначено рівні сформованості навички аналізу тексту арифметичної задачі молодшими школярами з тяжкими порушеннями мовлення.

Після проведеного аналізу матеріалів дослідження визначено, що залишається доволі великий відсоток молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення до кінця початкової школи, які ще потребують значної допомоги в процесі роботи над переказом тексту арифметичної задачі.

Ключові слова: аналіз, арифметична задача, загальноосвітня школа, молодший шкільний вік, тяжкі порушення мовлення.

Лисовая Л.И. Особенности трудностей анализа текста арифметической задачи младшими школьниками с тяжелыми нарушениями речи. В предлагаемой статье представлены результаты исследования особенностей трудностей при решении арифметических задач, в частности на этапе анализа текста арифметической задачи младшими школьниками с тяжелыми нарушениями речи и на их основе выделены уровни сформированности данной навыки. Процесс решения арифметических задач способствует формированию таких

умственных действий как анализ и синтез, конкретизация и абстрагирование, сравнение, обобщение и др. Анализ – это операция мыслительного или реального распределения (вещи, свойства, процессы или отношения между предметами) на составные части или выбора из целого части, выполняется в процессе познания или предметно-практической деятельности человека. Процесс анализа с определенной целью проводится на всех уроках. В частности, на уроках математики анализ занимает важное место при организации работы над арифметической задачей. На этапе анализа содержания арифметической задачи ученики дают ответ на поставленные вопросы: Что известно в задаче? Не известно? Что нужно знать, для того чтобы найти неизвестное? Есть ли в тексте эти величины? Какой вопрос задачи? тому подобное). По стандарту правильного выполнения в соответствии с содержанием программы ученики с типичным развитием после чтения и пересказа текста задачи отвечают на эти вопросы точно, правильно выделяя при этом числовые данные, известное и неизвестное, искомое, а также слова, определяющие алгоритм решения задачи. В работе с учащимися с тяжелыми нарушениями речи наблюдаются трудности при анализе текста арифметической задачи, поэтому им стоит предоставлять следующие формы помощи: предлагать найти в тексте задачи и прочитать фрагмент, где есть ответ на поставленный вопрос; просить указать на известные числовые данные задачи, на неизвестные данные задачи, повторить вопрос задачи; показать ученику известные числовые данные задачи, неизвестные данные задачи, вопрос задачи.

В результате экспериментального исследования выявлено, что на этапе анализа содержания арифметической задачи у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи наблюдались различные типы трудностей (трудность выбора существенных составляющих задачи, сосредоточение на несущественных признаках арифметической задачи) на этапе анализа текста арифметической задачи молодыми школьниками с тяжелыми нарушениями речи. Выделены характерные ошибки (неправильное выделение числовых данных записанных цифрой, неправильное выделение слова которое определяет алгоритм решения задачи, неправильное выделение числовых данных, которые записаны словом; отвлечения на несущественные данные текста арифметической задачи) при анализе текста задачи. И в результате итогового анализа материалов исследования были определены уровни сформированности навыка анализа текста арифметической задачи младшими школьниками с тяжелыми нарушениями речи.

После проведенного анализа материалов исследования определено, что остается довольно большой процент младших школьников с тяжелыми нарушениями речи к концу начальной

школы, которые еще требуют значительной помощи в процессе работы над анаизом текста арифметической задачи.

Ключевые слова: анализ, арифметическая задача, общеобразовательная школа, младший школьный возраст, тяжелые нарушения речи.

Lisova L.I. Peculiarities of difficulty in the analysis of the text of the arithmetic problem by junior pupils with severe speech impairment. The article presents the results of the study of the peculiarities of difficulties in solving arithmetic problems, in particular, at the stage of analysis of the text of the arithmetic problem by junior pupils with severe speech impairment and on the basis of which the levels of formation of this skill are allocated. The process of solving arithmetic problems facilitates the formation of such mental activities as analysis and synthesis, specification and abstraction, comparison, generalization, etc. An analysis is an operation of thinking or real distribution (things, properties, processes or relationships between objects) into parts of a component or a selection from an entire part that is performed in the process of cognition or human subject-practical activity. The process of analysis for a particular purpose is carried out in all lessons. In particular, in mathematics lessons, the analysis takes an important place in organizing work on an arithmetic problem. At the stage of analyzing the contents of the arithmetic problem, students answer the questions asked: What is known in the problem? What is not known? What you need to know in order to find the unknown? Are these values in the text? What is requested in the requested tasks? etc). According to the standard of correct execution in accordance with the content of the program students with typical development after reading and translating the text of the task answer these questions accurately, correctly allocating with this numerical data, known and unknown, desired, as well as words that determine the algorithm for solving the problem. In working with students with severe speech impairment difficulties are encountered in analyzing the text of the arithmetical task, so they should provide the following forms of assistance: to offer to find the text of the task and to read the fragment where the answer to the question is answered; ask to indicate the known numerical data of the task, to unknown task data, to repeat the task of the task; to show the student the known numerical data of the task, unknown task data, task question.

As a result of the experimental study, it was found that at the stage of the analysis of the arithmetic problem content in junior schoolchildren with severe speech impairments, there were various types of difficulties (difficulty in choosing essential components of the problem, focusing on non-essential features of the arithmetic problem) at the stage of analysis of the text of the arithmetic problem for young students with severe speech impairment . Characteristic errors are highlighted (incorrect allocation of

numerical data recorded by a number; incorrect selection of words that determined the algorithm for solving the problem; incorrect allocation of numerical data recorded by the word; distraction to non-essential data of the text of the arithmetic problem) during the analysis of the task text. But as a result of the final analysis of the materials of the study, the levels of formation of the skills of analyzing the text of the arithmetic problem were determined by junior students with severe speech impairment.

After the analysis of the materials of the study, it was determined that a fairly large percentage of junior schoolchildren with severe speech impairment remains at the end of elementary school, who still need significant assistance in the process of transferring the text of the arithmetic problem.

Key words: analysis, arithmetic problem, general school, junior school age, severe speech impairment.

Постановка проблеми. 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.

Процес розв’язування арифметичних задач сприяє формуванню таких розумових дій як аналіз і синтез, конкретизація і абстрагування, порівняння, узагальнення тощо.

Аналіз – це операція мисленнєвого або реального розподілу (речі, властивості, процеси або відношення між предметами) на складові частини або вибору з цілого частини, що виконується в процесі пізнання або предметно-практичної діяльності людини [4].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особливості мислиннєвих процесів у молодших школярів з типовим розвитком були предметом вивчення: А. Валлон, С. Жуйкова, Є. Кабанової-Меллер, Н. Менчинської, О. Скрипченко, Н. Шадракова та інших.

А. Валлон, І. Ломпшер, Т. Лисянська зауважують, що розвиток аналізу передує синтезу, а тому у молодших школярів він формується швидше. [4].

Н. Менчинська звертає увагу на те, що у частини учнів з типовим розвитком другого класу і в більшості учнів четвертого класу аналіз стає системним. [2].

Розвиток процесів мислення у молодших школярів з порушеннями мовлення вивчали: Н. Гаврилова, С. Конопляста, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко та інші.

Дослідження І. Власенко показали, що словесно-логічногічне мислення в учнів спеціальної загальноосвітньої школи для дітей з тяжкими порушеннями мовлення (надалі ТПМ) пов’язане з системним недорозвитком у них мовлення, а не з порушенням власне мислення [2].

В. Тарасун досліджено рівень загального, вербального та невербального інтелекту школярів із складною дислалією, ринолалією, дизартрією. Нею встановлено, що лише у незначної частини учнів з порушенням мовленнєвого розвитку (надалі ПМР) спостерігається зниження рівня загального інтелектуального розвитку, що спричиняє виникнення загальної неуспішності. У школярів із парціальною неуспішністю труднощі в навчанні викликані недорозвиненням окремих операцій вербального або невербального інтелекту. Нею було також виявлено, що недостатня сформованість лінгвістичних та математичних здібностей в учнів з ПМР може бути викликана недорозвиненням, незрілістю у них основних видів синтетичних структур, а саме: симультанних та сукцесивних видів синтетичної діяльності [6].

Є. Соботович звертає увагу на те, що у дітей з моторною алалією велика роль належить вибірковому недорозвиненню окремих розумових операцій [5].

Труднощі у процесі засвоєння арифметичних задач учнями з ТПМ обумовленні недорозвиненням у них базових психічних процесів пізнавальної діяльності (Н. Гаврилова, Л. Томме та інші), симультанних та сукцесивних синтезів (В. Тарасун). Також визначено, що рівень засвоєння арифметичних задач дітьми з ТПМ (Н. Гаврилова, В. Тарасун) переважно репродуктивний у рідких випадках може бути репродуктивно-продуктивним, а окремі школярі з ТПМ засвоюють їх лише на рівні впізнавань (пасивно-репродуктивному) [6].

Таким чином, не було вивчено у якого відсотка молодших школярів з ТПМ не достатньо сформовані операції аналізу, що впливає на якість навчального процесу.

У попередніх працях нами було проведено експериментальне дослідження з виявлення труднощів, що зустрічаються у молодших школярів з ТПМ при розв'язуванні арифметичних задач. Це дозволило підтвердити припущення, що у молодших школярів з ТПМ зустрічаються труднощі на усіх етапах роботи над арифметичною задачею. Диференціювали типи труднощів на кожному етапі роботи над арифметичною задачею і вони не перебувають у прямій залежності від логопедичного діагнозу.

Мета нашого дослідження з'ясувати, які типи труднощів зустрічаються у молодших школярів з ТПМ при аналізі тексту арифметичної задачі.

Виклад основного матеріалу. У дослідженні брали участь молодші школярі з загальним недорозвитком мовлення II-III рівня при первино збереженому інтелекті, в загальній кількості 221 учень Кам'янець-Подільського багатопрофільного навчально-реабілітаційного центру, Львівської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату I-II ступенів „Довіра", Васильківської спеціальної загальноосвітньої школи-

інтернату І-ІІ ступенів, Мізоцької спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату І-ІІ ступенів, а також на базі загальноосвітніх шкіл № 2, 7, 16 м. Кам'янець-Подільського, де навчаються учні молодших класів з ТПМ на інклюзивному навчанні. У 1 класі обстежено 53 учня, у 2 класі – 58 учнів, у 3 класі – 60 учнів і 50 учнів 4-го класу.

В результаті аналізу матеріалів дослідження ми визначили відсоток молодших школярів з ТПМ у яких зустрічалися труднощі в процесі аналізу змісту арифметичної задачі, а саме: труднощі вибору суттєвих складових задачі та зосередження на несуттєвих ознаках арифметичної задачі (табл. 1).

Таблиця 1

Відсоткове співвідношення помилок які допускали молодші школярі з ТПМ при аналізі змісту арифметичної задачі, (у %)

Тип труднощів при аналізі змісту арифметичної задачі	Характер помилок при аналізі змісту арифметичної задачі	Відсоток дітей якими допускались помилки при аналізі змісту арифметичної задачі			
		1 клас	2 клас	3 клас	4 клас
Труднощі вибору суттєвих складових задачі	неправильне виділення числових даних записаних цифрою	32,5	38,0	33,8	18,2
	неправильне виділення слова, що визначало алгоритм розв'язання задачі	36,5	47,7	28,3	8,9
	неправильне виділення числових даних, які записані словом	43,1	40,0	28,2	6,8
Зосередження на несуттєвих ознаках арифметичної задачі	відволікання на несуттєві дані тексту арифметичної задачі	64,5	71,9	48,8	32,0

Нами було визначено, що труднощі вибору суттєвих складових задачі супроводжувались наступними помилками: неправильне виділення числових даних записаних цифрою, неправильне виділення слова, що визначало алгоритм розв'язання задачі, неправильне виділення числових даних, які записані словом. Зокрема, нами було визначено 32,5 % учнів з ТПМ 1-го класу які аналізуючи зміст задачі неправильно виділяли числові дані записані цифрою, 38,0 % – 2-го класу, 33,8 % – 3-го класу і 18,2 % школярів 4-го класу. 36,5 % учнів з ТПМ 1-го класу неправильно виділяли слова, що визначали алгоритм розв'язання задачі, в 2 класі – 47,7 %, у 3 класі – 28,3 % і 8,9 % – 4-го класу. Неправильно виділяли числові дані, які записані словом 43,1 % молодших школярів з ТПМ 1-го класу, 40,0 % – 2-го класу, 28,2 % – 3-го класу і 6,8 % школярів з ТПМ 4-го класу.

Наступний тип труднощів який ми простежували при аналізі тексту арифметичної задачі молодшими школярами з ТПМ це – зосередження на несуттєвих ознаках арифметичної задачі, що проявлялось у вигляді наступної помилки: відволікання на несуттєві дані тексту арифметичної задачі. Зокрема, 64,5 % учнів з ТПМ 1-го класу, 71,9 % – 2-го класу, 48,8 % – 3-го класу і 32,0 % школярів 4-го класу мали такого типу помилки.

В результаті підсумкового аналізу матеріалів дослідження нами було визначено рівні сформованості навички аналізу тексту арифметичної задачі молодшими школярами з ТПМ (табл. 2).

Таблиця 2

Рівні сформованості навички аналізу змісту арифметичної задачі молодшими школярами з ТПМ

Тип труднощів при аналізі змісту арифметичної задачі	Клас	Рівень сформованості			Достатній 0
		Дуже низький 7-9	Низький 4-6	Середній 1-3	
Труднощі вибору суттєвих складових задачі	1	11,2	34,0	34,8	20,0
	2	7,5	28,1	40,7	23,7
	3	0	22,6	45,3	32,1
	4	0	10,5	38,2	51,3
Зосередження на несуттєвих ознаках арифметичної задачі	1	4,6	32,8	28,1	34,5
	2	10,2	26,5	28,6	34,7
	3	5,2	22,8	30,3	41,7
	4	0	2,3	16,5	81,2

Ми визначили, що труднощі вибору суттєвих складових задачі мали 11,2 % учнів 1 класу з дуже низьким рівнем сформованості, 34,0 % – низьким , 34,8 % – середнім і 20,0 % дітей мали достатній рівень розвитку читання арифметичної задачі. У 2 класі 7,5 % дітей мали дуже низький рівень сформованості, 28,1 % – низький, 40,7 % – середній, а 23,7 % склали учні з достатнім рівнем розвитку. В 3 класі учнів з дуже низьким рівнем сформованості виявлено не було, 22,6 % – з низьким, 45,3 % – середнім і 32,1 % учні з достатнім рівнем розвитку. У дітей четвертого класу дуже низького рівня сформованості не спостерігалось, 10,5 % – з низьким, середнім – у 38,2 % і достатній рівень розвитку ми простежили у 51,3 %.

Зосереджувалися на несуттєвих ознаках арифметичної задачі 4,6 % молодших школярів 1-го класу і мали дуже низький рівень сформованості, 32,8 % – низький, 28,1 % – середній і 34,5 % достатній рівень. У молодших школярів 2 класу 10,2 % мали дуже низький рівень сформованості, 26,5 % – низький, 28,6 % – середній, а 34,7 % склали учні з достатнім рівнем розвитку. В 3 класі у 5,2 % учнів спостерігали дуже низький рівень сформованості, 22,8 % – низький, 30,3 % – середній, 41,7 % склали учні з достатнім рівнем розвитку. У учнів

четвертого класу дуже низького рівня сформованості виявлено не було. Низький рівень сформованості спостерігався у 2,3 % дітей, середній у 16,5 % і достатній рівень розвитку ми простежили у 81,2 % школярів з ТПМ.

Висновки. Отже, за результатами аналізу матеріалів дослідження нами встановлено типи труднощів (труднощі вибору суттєвих складових задачі, зосередження на несуттєвих ознаках арифметичної задачі) на етапі аналізу тексту арифметичної задачі молодими школярами з ТПМ. Виділено характерні помилки (неправильне виділення числових даних записаних цифрою; неправильне виділення слова, що визначало алгоритм розв'язання задачі; неправильне виділення числових даних, які записані словом; відволікання на несуттєві дані тексту арифметичної задачі) під час аналізу тексту задачі. Та в результаті підсумкового аналізу матеріалів дослідження було визначено рівні сформованості навички аналізу тексту арифметичної задачі у молодших школярів з ТПМ.

Таким чином, з вище викладеного матеріалу ми бачимо, що залишився доволі великий відсоток молодших школярів з ТПМ до кінця початкової школи, які ще потребують значної допомоги в процесі роботи над аналізом тексту арифметичної задачі.

Бібліографія

1. Калмикова Л. Психолінгвістичні і лінгвометодичні підходи до змісту мовленнєвих навичок і вмінь // Початкова школа. – 2003. – №5. – С 5-7. 2. **Лісова Л.І.** Корекція навчальної діяльності молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення: Монографія / Л.І. Лісова – Кам'янець-Подільський: ТОВ "Друк-Сервіс" 2015. – 224 с. 3. **Скворцова С.О.** Методика навчання розв'язування сюжетних задач у початковій школі : навч.-метод. посіб. для студентів у 2-х ч. Ч. І. Методика формування в молодших школярів загального уміння розв'язувати сюжетні задачі / С.О. Скворцова. – О.: Абрикос-Компанія, 2011. – 268 с. 4. **Тарасун В.В.** Логодидактика / В.В. Тарасун: навчальний посібник для вищих навчальних закладів. – К.: Видавництво Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, 2004. – 348 с. 5. **Тарасун В.В., Гаврилова Н.С.** Особливості навчання математики молодших школярів з порушеннями мовленнєвого розвитку / Н.С. Гаврилова, В.В. Тарасун: навчальний посібник. – Камянець-Подільський: ПП Мошинський В.С., 2007. – 268 с. **6. Томме Л.Є.** Исследования готовности детей с тяжелыми нарушениями речи к обучению математики // Дефектология. – 2007. – №5 С. 33-41.

References

1. Kalmykova L. Psykholinhvistychni i linhvometodychni pidkhody do zmistu movlennievykh navychok i vmin // Pochatkova shkola. – 2003. – №5. – S 5-7. **2. Lisova L.I.** Korektsiia navchalnoi diialnosti molodshykh

shkoliariv z tiazhkymy porushenniamy movlennia: Monohrafiia / L.I. Lisova – Kamianets-Podilskyi: TOV "Druk-Servis" 2015. – 224 s. **3. Skvortsova S.O.** Metodyka navchannia rozviazuvannia siuzhetnykh zadach u pochatkovii shkoli : navch.-metod. posib. dlia studentiv u 2-kh ch. Ch. I. Metodyka formuvannia v molodshykh shkoliariv zahalnoho uminnia rozviazuvaty siuzhetni zadachi / S.O. Skvortsova. – O.: Abrykos-Kompaniia, 2011. – 268 s. **4. Tarasun V.V.** Lohodydaktyka / V.V. Tarasun: navchalnyi posibnyk dlia vyshchykh navchalnykh zakladiv. – K.: Vydavnytstvo Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Drahomanova, 2004. – 348 s. **5. Tarasun V.V., Havrylova N.S.** Osoblyvosti navchannia matematyky molodshykh shkoliariv z porushenniamy movlennievoho rozvytku / N.S. Havrylova, V.V. Tarasun: navchalnyi posibnyk. – Kamianets-Podilskyi: PP Moshynskyi V.S., 2007. – 268 s. **6. Tomme L.Ie.** Yssledovanyia hotovnosty detei s tiazhelыmy narushenyiamy rechy k obuchenyiu matematyky // Defektolohyia. – 2007. – №5 S. 33-41.

Received 11.10.2018
Accepted 14.11.2018

УДК 376.1-058.264:371.382
DOI: 10.32626 / 2413-2578.2018-12.169-178

О. В. Ласточкіна
lllastochkina@gmail.com

ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ЛОГОПЕДА

Відомості про автора: Олена Володимирівна Ласточкіна, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри логопедії Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, м. Суми, Україна. У колі наукових інтересів: питання корекції тяжких порушень мовлення осіб різного віку за допомогою сучасних комп'ютерних технологій. E-mail: lllastochkina@gmail.com.

Contact: Olena Lastochkina, Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Senior Lecturer at Logopaedia department of Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko, Sumy, Ukraine. Academic interests: deals with correction of serious speech disorders, people of different age have, using computer technologies.

© Ласточкіна О. В.

О. В. Ласточкіна. Використання комп'ютерних технологій у професійній діяльності логопеда. У статті представлене аналітичне дослідження щодо окремих різновидів та характеристичних особливостей сучасних комп'ютерних технологій для професійної діяльності логопеда. Автором подано короткий опис програм та програмно-технічних засобів, відповідно до основних напрямів лого-корекційної роботи: програми, що слугують для діагностики, корекції мовлення, для створення методичних наробок та зберігання й аналізу експериментальних даних, програми-розпізнавачі параметрів звуку та мовлення, що працюють на принципі візуалізації мовлення, локальні програми для персональних комп'ютерів або смартфонів, програми для мережі Інтернет. Запропоновано опис окремих програмно-технічних засобів та програмних додатків для комп'ютерів або смартфонів, що створені протягом декількох останніх років та мають надпотужні можливості для людей із порушеннями мовлення. Розглянуті програмно-технічні засоби дозволяють проектувати нові педагогічні технології, що сприяють активізації та ефективному функціонуванню компенсаторних механізмів особи-логопата з метою корекції порушень мовлення різної етіології.

Ключові слова: сучасні комп'ютерні технології, інтерактивні методи, програмно-технічні комплекси, корекція порушень мовлення.

Е. В. Ласточкина. Использование компьютерных технологий в профессиональной деятельности логопеда. В статье представлена характеристика современных компьютерных технологий для профессиональной деятельности логопеда. Автором предложено краткое описание программ и программно-технических средств, в соответствии с основными направлениями лого-коррекционной работы: программы, которые служат для диагностики, коррекции речи, для создания методических наработок, хранения и анализа экспериментальных данных, программы-распознаватели параметров звука и речи, работающие по принципу визуализации речи, локальные программы для персональных компьютеров или смартфонов, программы для сети Интернет. Так же поднят вопрос об отдельных программно-технических средствах и программных приложениях для компьютеров или смартфонов, созданных в течение нескольких последних лет, которые имеют сверхмощные возможности для людей с нарушениями речи. Рассмотренные программно-технические средства позволяют проектировать новые педагогические технологии, способствующие активизации и эффективному функционированию компенсаторных механизмов лиц с нарушениями речи разных возрастных категорий при разной речевой патологии.

Ключевые слова: современные компьютерные технологии, интерактивные методы, программно-технические комплексы, коррекция нарушений речи.

O. V. Lastochkina. Using computer technologies in professional activity of a speech therapist. The article presents certain variations and characteristic features' of computer technologies analytical research in the work of a speech therapist. The author provides a short description of programs and technical means according to main streams in speech correction: programs used to detect and correct speech disorders, to create methodological accumulations and save the analysis of the experimental data, programs, used to differentiate speech and sound dimensions, which are based on the principle of speech visualization, programs for personal computers and smart phones, Internet programs. The examples of these programs are: hardware and software system "Vydyme movlennya - 3", (developed by IBM), the program "Visual Articulation Trainer" (developed by Belorussian reseachers), computer technology "Games for a tiger", the computer logopaedic program "Suncastle", logopaedic trainers "Delfa - 141" and "Delfa - 142" (developed by Russian researchers), "Logoadaptation" computer system (developed by Ukrainian developers, 2006). A mention should be made about the modern hardware and software system called "Planometr" aimed to detect and correct speech disorders of different etiology (the USA, 2005). The "Planometr" system can also be the tool to get feedback. Unlike all the traditional tools, it is an effective way to correct sound articulation disorders. In a realtime mode this system shows a model audio spectrogram (the contact system of a tongue and a roof of the mouth) and the one belonging to a patient with speech disorders. During the correction work a mutual impulse-kinesthetic-speech contact is being set up between a patient and a speech therapist. This system may be implemented to correct speech disorders o, people of different age (no younger than 4) have. All the hardware and software tools mentioned give the opportunity to create new pedagogical technologies, which facilitate the activation and effective functioning of speech disordered person's compensatory mechanisms, and correct speech disorder of different etiology.

Key words: modern computer technologies, interactive methods, hardware and software systems, speech disorders' correction.

Постановка проблеми. Своєчасний мовленнєвий розвиток у дошкільному дитинстві є запорукою створення оптимальних умов для як найповнішого розкриття потенційних можливостей кожної дитини, що виявляються в специфічних дитячих видах діяльності, творчості та пов`язані з комунікацією. Мовлення супроводжує та вдосконалює пізнавальну діяльність дітей, робить більш цілеспрямованою й усвідомленою трудову активність, збагачує ігри, сприяє виявленню творчості та фантазії в образотворчій, музичній, літературній діяльності.

Психолого-педагогічні дослідження в спеціальній педагогіці вказують на постійну тенденцію щодо збільшення кількості осіб із тяжкими порушеннями мовлення, проблеми яких ґрунтовно розробляються та

висвітлюються у вітчизняній і зарубіжній літературі багатьма науковцями (Р. Левіна, Б. Гріншпун, Л. Єфіменкова, Г. Каше, С. Конопляста, І. Мартиненко, О. Мастюкова, В. Орфінська, Н. Пахомова, В. Тарасун, В. Тищенко, Л. Трофименко, Є. Соботович, Л. Спірова, Т. Філічева, Г. Чиркіна, М. Шеремет та ін.) починаючи з середини минулого століття й до сьогодні.

Становлення та збагачення мовлення істотно впливає на психічний розвиток дитини взагалі. Як свідчать наукові дослідження, формування активного мислення, свідоме, міцне і дієве засвоєння знань, умінь, навичок, розвиток творчих сил особистості є результатом її власної активної пізнавальної діяльності (Ш. Амонашвілі, Н. Бібік, Л. Божович, Н. Гавриш, Н. Гриньова, М. Данилов, О. Киричук, Б. Коротяєв, В. Лозова, Г. Пономарьова, В. Паламарчук, О. Савченко, Л. Хомич, Т. Шамова, Г. Щукіна та ін.).

Застосування комп'ютерної техніки виступає як один із ефективних засобів підвищення мотивації навчально-пізнавальної діяльності, створює сприятливі умови для інтенсифікації, диференціації та індивідуалізації навчання, сприяє зростанню активності та розвитку творчих здібностей дітей із особливостями мовленнєвого розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У психолого-педагогічних дослідженнях розглянуто різні аспекти щодо використання комп'ютерних технологій. Так, наукові праці В. Безпалько, О. Вітюка, М. Жалдака, О. Жильцова, Т. Зайцева, В. Зінченко, О. Кукушкіної, В. Кухаренка, Ю. Машбиць, Т. Олійник, Ю. Рамського, О. Співаковського та інших представників висвітлюють питання застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освіті (дидактичні та методичні аспекти). Вчені (Б. Айзенберг, О. Гончарова, О. Качуровська, Т. Королевська, О. Кукушкіна, О. Легкий, С. Миронова, І. Холковська, М. Шеремет, А. Юдилевич та ін.) досліджують умови впровадження комп'ютерних технологій у спеціальній освіті.

Науковцями відзначається, що комп'ютерні технології, як засіб навчання, створюють оптимальні умови для якомога повнішого використання компенсаторних механізмів осіб із порушеннями мовлення, здатні забезпечити індивідуалізацію навчання, стимулюють їх розумову та пізнавальну діяльність, сприяють розвитку комунікативних навичок та ефективній соціалізації (Т. Архіпова, О. Гончарова, О. Качуровська, Т. Королевська, О. Кукушкіна, О. Легкий, Н. Малофеєв, С. Миронова, Б. Мороз, М. Шеремет та інші).

Мета статті – представити аналітичне дослідження щодо різновидів та характеристичних особливостей сучасних комп'ютерних технологій для професійної діяльності логопеда.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасні науково-технічні можливості сприяють впровадженню комп'ютерних технологій на різних етапах лого-корекційного процесу: арсенал цього засобу

постійно удосконалюється та поповнюється. Комп'ютерні технології дозволяють спеціалісту здійснити перехід від співпраці з дитиною на рівні суб'єктивних відчуттів до процесу взаємодії на основі більш об'єктивних засобів лого-корекції.

Використання комп'ютерних програмних продуктів у лого-корекційній роботі на сьогодні забезпечує наступні переваги [6]:

– цікавий зворотній зв'язок для дитини;

– швидкий емоційний контакт логопеда з дитиною;

– вибір, дозованість і контроль інформації;

– можливість проведення порівняльної діагностики дистанційно;

– зручне перенесення частини лого-корекційної роботи в домашні умови;

– дистанційна корекційна робота з дитиною-логопатом через всесвітню мережу Інтернет;

– вибір і виготовлення різноманітного якісного дидактичного матеріалу.

Відповідно до основних напрямів лого-корекційної роботи науковцями-дослідниками розроблено наступні види програм [6]:

- ***діагностчні***;
- ***програми для розробки дидактичного лого-корекційного матеріалу***;
- ***корекційні***;
- ***розвивальні*** (побудовані за принципом інтерактивних мультимедіа енциклопедій чи мультфільмів, наприклад, програмни видавництва «Кирилл и Мефодий»: різноманітні енциклопедії для дітей і безліч інтерактивних мультиплікаційних фільмів, зокрема, «Рыбка Фредди» та ін.);
- ***програми для візуалізації мовлення*** (виконують фізичний та логічний аналіз параметрів відтворюваних звуків);
- ***програми для розпізнавання мовлення*** (комп'ютерні програми, завдяки яких комп'ютер «розуміє» команди оператора та певним чином реагує на них; наприклад, російські програми «Magic Gooddy» і «Горыныч» та ін.);
- ***програми для розпізнавання параметрів звука*** (комп'ютерні програми, завдяки яких здійснюється аналіз фізичних параметрів звуків – висота, спектр, тембр, амплітуда, довжина мовленнєвого видиху та інші. Наприклад, програми «Speech Viewer» (розробка від IBM), а також «Визуальный тренажер произношения» (Білорусія);
- ***локальні програми*** (призначені для роботи на комп'ютері без використання комп'ютерних мереж);
- ***програми для інтернет мережі*** (комп'ютерні програми, що дозволяють працювати дистанційно з використанням глобальної мережі Інтернет).

Сьогодні широкого розповсюдження набувають різні спеціальні комп'ютерні програми країн далекого та близького зарубіжжя, що використовують технології візуалізації мовлення. Це Програмно-апаратний комплекс «Speech Viewer – 3» (розробка корпорації IBM), програма «Візуальний тренажер вимови» (розробка білоруських дослідників), комп'ютерна технологія «Ігри для Тигри», спеціалізована комп'ютерна логопедична програма «Сонячний замок», логопедичні тренажери «Дельфа-141», «Дельфа-142», (розробки російських дослідників).

Програмно-апаратний комплекс «Видиме мовлення – 3» («Speech Viewer – 3») – розробка фірми IBM; він призначений для корекції порушень звуковимови, голосоутворення, слуху, порушення сенсомоторних функцій мовлення; 13 модулів програми, що входять до комплекту, дозволяють працювати як із дітьми, так і з дорослими пацієнтами [2].

Програма «Візуальний тренажер звуковимови» («Визуальный тренажер произношения») – розробка Білоруських науковців; вона створена як більш доступний за вартістю аналог версій програми «***Speech Viewer»***. Програма містить шість модулів, що розраховані на використання логопедами, вихователями, батьками дітей із порушеннями мовлення. Функціонально ці модулі потребують від комп'ютера менших ресурсів, ніж програма «*Speech Viewer»* вцілому. На відміну від програми «*Speech Viewer – 3»* програма «*Візуальний тренажер вимови*» не має технології розпізнавання мовлення і може використовуватись з більш дешевим мікрофоном і платою обробки мовленнєвих сигналів [5].

Комп'ютерна технологія «Ігри для Тигри» являє собою єдиний програмно-методичний комплекс і містить однойменну комп'ютерну програму та навчально-методичний посібник із докладними методичними рекомендаціями щодо її покрокового застосування; може ефективно використовуватися при дизартрії, дислалії, ринолалії, заїканні первинного або вторинного ґенезу. Програма пропонує більше 50 вправ із кількома рівнями складності, об'єднаних в чотири тематичні блоки (просодика, звуковимова, фонематика, лексика) та спрямовані на корекцію і розвиток певних мовленнєвих і немовленнєвих компонентів [3].

Спеціалізована комп'ютерна логопедична програма «Сонячний замок» – серія вправ спрямованих на корекцію фонетико-фонематичної складової усного мовлення; вона призначена для роботи з дітьми молодшого, середнього та старшого дошкільного віку, також може бути використана при роботі з молодшими школярами. Ця програма адресована, перш за все, фахівцям – логопедам і дефектологам дитячих дошкільних установ, але може бути рекомендована й широкому колу користувачів за умови кваліфікованого консультування [5].

Логопедичні тренажери «Дельфа-141» та «Дельфа-142.1» (російська розробка, 1995-1996 рр.) містять вправи для корекції

провідних складових усного мовлення; наявні модулі підготовки дітей до користування комп'ютером, вивчення клавіатури, мікрофону та миші, а також вправи на диференціацію в письмовому мовленні парних глухих і дзвінких приголосних. У другій, удосконаленій, версії тренажера «Дельфа» (142.1) авторами запропоновані завдання для формування зв'язного мовлення; загалом ця програма успішно використовується в системі роботи з формування як усного, так і писемного мовлення [4].

Комп'ютерний україномовний навчально-програмний комплекс «Адаптація-Лого» (українська розробка, 2006 р.) – програмний засіб, що призначений для безпосереднього застосування на уроках української мови з метою удосконалення навчально-мовленнєвих умінь дітей із тяжкими порушеннями мовлення. Цей комплекс містить розробки занять на 38 фонем сучасної української мови, для кожної з яких відведено окремий розділ, що в свою чергу складається з певного набору вправ, розділених на 4 етапи об'єднаних загальною метою, що передбачає розвиток мовлення першокласників. Такий розподіл мовленнєвого матеріалу дав змогу вчителям-початківцям ефективно працювати в добукварному, букварному та після букварному періоді навчання української мови у спеціальній школі для дітей з ТПМ. Комплекс «Адаптація-Лого» містить систему розвивальних і корекційних вправ та забезпечує їх використання на різних етапах навчання (набуття, застосування та контроль знань, умінь і навичок, їх закріплення, систематизація й узагальнення) [1].

Цікавим та ще не розповсюдженим на сьогодні програмно-технічним продуктом на території країн пострадянського простору є сучасна **комп'ютерно-технічна система «Палатометер» (Palatometer)**, що призначена для діагностики та корекції порушень мовлення різної етіології для осіб різних вікових категорій (створена американським дослідником Самуїлом Флетчером, 2005 р.) [7-10].

Технологія «Палатометер» (Palatometer) також є візуальним інструментом зворотного зв'язку; на відміну від традиційних способів та засобів, є ефективним інструментом для корекції порушень звуковимови; у режимі реального часу цей програмно-технічний комплекс відображає зразкову аудіоспектрограму (систему точкових контактів язика з піднебінням) та аудіоспектрограму пацієнта-логопата (рис. 1).

Система «Палатометер» – це набір, що складається із [10]:

1. двох піднебінних пластин (**SmartPalate**) – ортодонтичних фіксаторів, кожна з яких містить 126 золотих датчиків-провідників і розміщується у ротовій порожнині логопеда та пацієнта (дитини, дорослого) відповідно;

2. мікропроцесора (пристрій введення-виведення), що розташовується на шиї дитини-логопата та налаштовує зв'язок-контакт між піднебінними пластинами логопата і логопеда, а також програмним забезпеченням (SmartPalateView) на персональному комп'ютері; цей зв'язок відображається на дисплеї комп'ютера;

3. власне, програмного забезпечення (**SmartPalateView**) на персональному комп'ютері, що відображає мовлення (дитина-логопат промовляє звуки, програма оцінює точність роботи артикуляційних м'язів і показує прогалини на екрані, логопед одразу дає правильний зразок звуків, зокрема, демонструє саме правильну м'язову роботу, що так само доступна на екрані і для логопеда, і для дитини-логопата) та будує аудіоспектрограму піднебінно-язикових контактів людини.

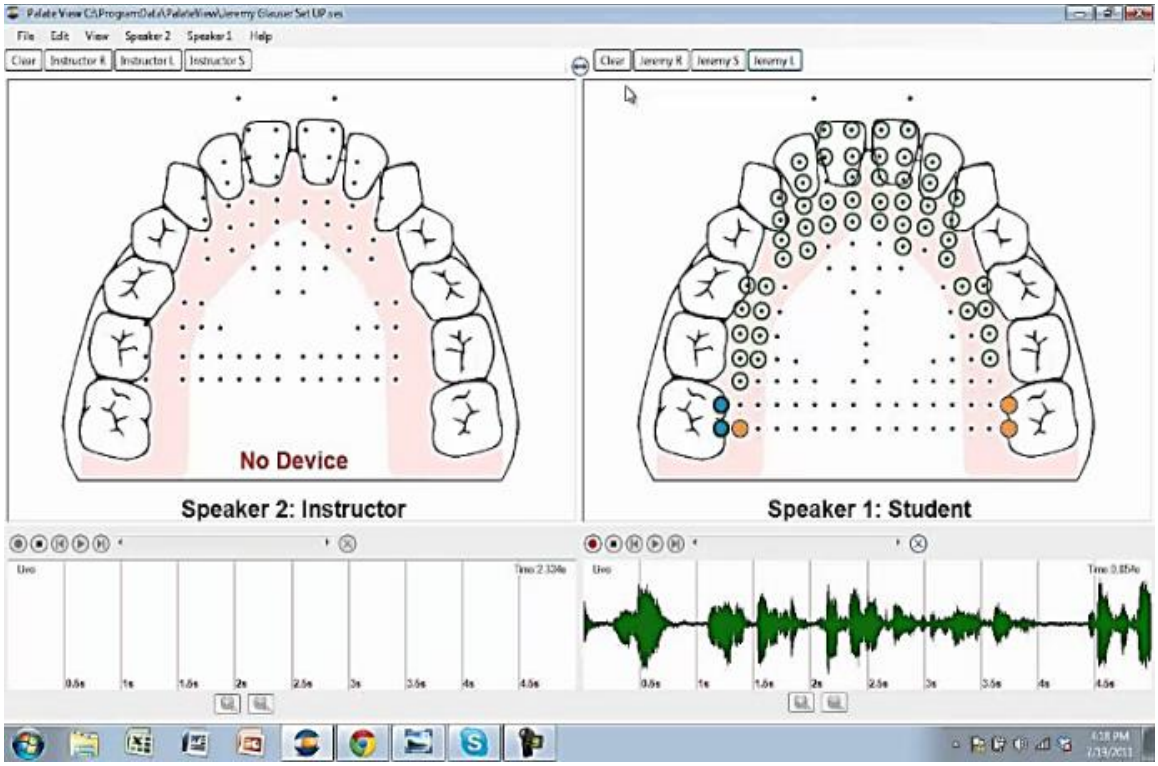


Рис. 1. Аудіоспектрограми логопеда та пацієнта.

Процес корекції звуковимови за допомогою системи «Палатометер», порівняно з традиційним впливом, є значно коротшим у часі; він реалізується протягом 15-30 сеансів (3 рази на тиждень) та триває приблизно 30 хвилин [8].

Під час корекційної роботи відбувається *налаштування взаємного імпульсаційно-кінестетично-мовленнєвого контакту* (відображається на екрані комп'ютера у вигляді двох піднебінних схем) *між логопедом* (пропонує зразок вимови звука або групи звуків) *та пацієнтом-логопатом* (сприймає імпульсацію від піднебінної пластини-фіксатора та відтворює звукові зразки). Логопат розташовує пластину в ротовій порожнині та повторює за педагогом запропоновану інформацію (звуки, слова, фрази, текст). На екрані комп'ютера візуально висвітлюється інформація про те, які м'язи були неправильно чи недостатньо задіяні під час вимови певної звукової інформації, тобто демонструється проблемна зона, на яку слід звернути увагу. Ефективним є порівняння звуковимови та стану м'язів, коли логопед із розташованою у ротовій порожнині пластиною правильно промовляє той самий текст. Логопат бачить візуальне

відображення двох ротових порожнин і може зорово зафіксувати наявні відмінності у звуковимові.

Система «Палатометер» (за умови її адаптації до української фонетики) може бути успішно використана для лого-корекційної роботи з дітьми від 4-х років та інших пацієнтів, включаючи дорослих із мовленнєвою патологією різної етіології [9].

Висновки і перспективи подальших розвідок. На сьогодні широкого розповсюдження набувають різні спеціальні комп'ютерні програми авторів із країн далекого та близького зарубіжжя. Дослідниками розроблено та активно впроваджуються на всіх етапах лого-корекційного процесу різні програмно-технічні продукти, частина яких на сьогодні є достатньо традиційними, а окремі – доступні лише для аналізу, обговорення та перспективного впровадження. Означені комп'ютерні засоби дозволяють проектувати принципово нові педагогічні технології, що сприяють активізації та ефективному функціонуванню компенсаторних механізмів дитини-логопата з метою корекції порушень мовлення різної етіології.

Бібліографія

Качуровська О. Корекція мовленнєвого розвитку молодших школярів із тяжкими вадами мовлення засобами комп'ютерних технологій : дис... кандидата наук : 13.00.03 / О. Качуровська. – К., 2006. – 224 с. **Королевская Т.** Видимая речь – 3 / Т. Королевская // Дефектология. – 1998. – №5. – С. 63-65. **Лизунова Л.** Использование компьютера в дошкольном образовании. Специализированная компьютерная логопедическая программа «Игры для Тигры» и опыт ее применения в детских садах / Л. Лизунова. – http://www.logopunkt.ru. **Логопедический** тренажер «Дэльфа – 142». – https://mederia.ru/product/delfa-142/https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-logopedicheskogo-trenazhera-delfa-142-pri-korrektsii-narusheniy-rechi-u-starshih-doshkolnikov-s-dizartriey. **Покровская Ю.** Анализ современных компьютерных технологий, используемых в логопедии / Ю. Покровская, О.Виноградная. – М.: ГОУ ВПО МГПУ. 2010. – 190 с. **Шеремет М.** Сучасні комп'ютерні технології в логопедичній роботі / М. Шеремет, Г. Загурська // Збірник наукових статей НПУ імені М.П.Драгоманова. – Випуск 1. – К. : 2001. – С.183-192. **Fletcher S.** Palatometery, Principles and practice / S. Fletcher. – http://www.talktools.com/content/TreatmentofChildrenwithOPDSREVISED.pdf. **Sander Dromey**, Inter-and Intra-Speaker Variability, A Palatometric Study. – 2007. – P. 66-68. **Schmidt A.M.** Evaluating a new clinical palatometrysystem. Advances in Speech-Language Pathology / A.M. Schmidt. – 2007. – № 9. – P. 73-81. **The Palatometer** or «SmartPalate» (displays dynamic tongue-to-palate contact). – http://www.completespeech.com/smartpalate/.

References

Kachurovs`ka O.** Korekciya movlennyevogo rozvy`tku molodshy`x shkolyariv iz tyazhky`my` vadamy` movlennya zasobamy` komp'yuterny`x texnologij : dy`s... kandy`data nauk : 13.00.03 / O. Kachurovs`ka. – K., 2006. – 224 s. **Korolevskaya T.** Vy`dy`maya rech` – 3 / T. Korolevskaya // Defektology`ya. – 1998. – #5. – S. 63-65. **Ly`zunova L. Y`spol`zovany`e komp`yutera v doshkol`nom obrazovany`y`. Specy`aly`zy`rovannaya komp`yuternaya logopedy`cheskaya programma «Y`grы dlya Ty`grы» y` opыt ee pry`meneny`ya v detsky`x sadax / L. Ly`zunova. – http://www.logopunkt.ru. **Logopedy`chesky`j trenazher «Dэl`fa – 142».** – https://mederia.ru/product/delfa-142/. **Pokrovskaya Yu.** Analy`z sovremennыx komp`yuternыx texnology`j, y`spol`zuemыx v logopedy`y` / Yu. Pokrovskaya, O.Vy`nogradnaya. – M.: GOU VPO MGPU. 2010. – 190 s. **Sheremet M.** Suchasni komp'yuterni texnologiyi v logopedy`chnij roboti / M. Sheremet, G. Zagurs`ka // Zbirny`k naukovy`x statej NPU imeni M.P.Dragomanova. – Vy`pusk 1. – K. : 2001. – S.183-192. **Fletcher S.** Palatometery, Principles and practice / S. Fletcher. – http://www.talktools.com/content/TreatmentofChildrenwithOPDSREVISED.pdf . **Sander Dromey,** Inter-and Intra-Speaker Variability, A Palatometric Study. – 2007. – P. 66-68. **Schmidt A.M.** Evaluating a new clinical palatometrysystem. Advances in Speech-Language Pathology / A.M. Schmidt. – 2007. – # 9. – P. 73-81. **The Palatometer or «SmartPalate»** (displays dynamic tongue-to-palate contact). – http://www.completespeech.com/smartpalate/.

Received 13.10.2018
Accepted 15.11.2018

УДК: 376.016
DOI: 10.32626 / 2413-2578.2018-12.178-188

В.Е. Левицький
Levik7419@ukr.net

ЗБАГАЧЕННЯ ЛЕКСИЧНОГО ЗАПАСУ УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ З ПОРУШЕННЯМИ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ ЗОБРАЖУВАЛЬНИМИ ЗАСОБАМИ НА УРОКАХ МОВИ ТА ЧИТАННЯ

Відомості про автора: Левицький Вадим Едуардович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії та спеціальних методик факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам’янець-Подільського Національного університету імені Івана

© Левицький В.Е.

Огієнка (Україна). У колі наукових інтересів питання спеціальних методик української мови і ручної праці. Levik7419@ukr.net

Contact: Levitsky Vadim Eduardovich – candidate of pedagogical sciences, associate professor Department of Speech therapy and special techniques of the faculty of correctional and social pedagogy and psychology of, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, 32300, Kamianets-Podilskyi, Ukraine. Scientific interests: of the special methods of the Ukrainian language and manual labor. Levik7419@ukr.net

Відомості про наявність друкованих статей у загальнодержавних та міжнародних базах на дану тематику: Левицький В.Е. До питання про збагачення словника учнів молодших класів з порушеним інтелектом на уроках української мови / В.Е. Левицький. – Інтеграція науки і практики в умовах модернізації корекційної освіти України: матеріали X Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Херсон: ПП Вишемирський В.С., 2016. – 258 с. – С.124-131.

Левицький В.Е. Збагачення лексичного запасу учнів молодших класів з порушеннями розумового розвитку зображувальними засобами на уроках мови і читання. Стаття містить результати теоретичного обґрунтування методичних шляхів збагачення лексичного запасу учнів молодшого шкільного віку з порушеннями розумового розвитку зображувальними засобами на уроках мови та читання.

Вивчення лексики в освітньо-пізнавальному аспекті забезпечує системний підхід у засвоєнні лексичних понять, дозволяє знайомити учнів зі словом, як одиницею лексичної системи, зі значенням(и) слова, вивчати граматику на лексичній основі, доводити існуючі зв’язки між лексикою та іншими складовим мови та мовлення. Одним з найважливіших завдань розвитку мовлення у початковій школі є спрямування та впорядкування (систематизація) словникової роботи, виділення основних напрямків та їх обгрунтування, управління процесом збагачення лексичного фонду школярів.

Обмеженість активного словникового запасу у дітей з порушеннями розумового розвитку, що навчаються у початковій школі, а також їх невміння відбирати зі свого словника і правильно використовувати у мовленні слова, найбільш доречні й точні для даного висловлювання, є однією з причин численних і різноманітних помилок, які учні допускають у висловлюваннях і письмових роботах. Усунути ці недоліки і тим самим значно підвищити рівень мовленнєвої культури дітей можливо якщо буде систематично і планомірно проводитися робота із збагачення, уточнення та активізації словника.

Ключові слова: словник, словникова робота, порушення розумового розвитку, лексика, діти молодшого шкільного віку, методика.

Левицкий В.Э. Обогащение лексического запаса учащихся младших классов с нарушениями умственного развития изобразительными средствами на уроках языка и чтения. Статья содержит результаты теоретического обоснования методических путей обогащения лексического запаса учащихся младшего школьного возраста с нарушениями умственного развития изобразительным средствам на уроках языка и чтения. Изучение лексики в образовательно-познавательном аспекте обеспечивает системный подход в усвоении лексических понятий, позволяет знакомить учащихся со словом, как единицей лексической системы, со значением (ями) слова, изучать грамматику на лексической основе, доказывать существующие связи между лексикой и другими составляющим языка и речи. Одной из важнейших задач развития речи в начальной школе является направление и порядок (систематизация) словарной работы, выделение основных направлений и их обоснование, управление процессом обогащения лексического фонда школьников.

Ограниченность активного словарного запаса у детей с нарушениями умственного развития, обучающихся в начальной школе, а также их неумение отбирать из своего словаря и правильно использовать в речи слова, наиболее уместные и точные для данного высказывания, является одной из причин многочисленных и разнообразных ошибок, которые ученики допускают в высказываниях и письменных работах. Устранить эти недостатки и тем самым значительно повысить уровень речевой культуры детей возможно в случае систематически и планомерно проводимой работы по обогащению, уточнению и активизации словаря.

Ключевые слова: словарь, словарная работа, нарушение умственного развития, лексика, дети младшего школьного возраста, методика.

Levitsky V.E. Enrichment of lexical stock of pupils of elementary grades with intellectual disabilities by means of visual aids at the lessons of language and reading. The article contains the results of the theoretical substantiation of methodical ways of enriching the lexical stock of pupils of primary school age with intellectual disabilities in visual aids in language and reading classes. The study of vocabulary in the educational and cognitive aspect provides a systematic approach to the assimilation of lexical concepts, allows students to acquaint students with the word, as a unit of the lexical system, with the meaning (s) of the word, to study grammar on a lexical basis, to prove the existing links between vocabulary and other components of language and speech. One of the most important tasks of speech development in an elementary school is the direction and order (systematization) of

vocabulary work, the identification of the main directions and their rationale, the management of the process of enriching the lexical fund of schoolchildren.

The limited active vocabulary in children with intellectual disabilities learning in primary school, as well as their inability to select from their vocabulary and correctly use in speech the words most relevant and accurate for the given utterance, is one of the reasons for the many and varied mistakes that the students allow in utterances and written works. Eliminate these shortcomings and thereby significantly improve the level of speech culture of children possible in the case of systematically and systematically carried out work to enrich, refine and activate the vocabulary. At the same time, students should be taught the conscious and skillful choice and the use of words from their vocabulary, as previously known to them, and the words with which they first become acquainted.

The establishment of semantic connections in the dictionary is important in that it promotes the formation of an adequate approach to the understanding of synonyms and antonyms, lexical compatibility and more accurate use of vocabulary.

Key words: dictionary, vocabulary work, mental development disorders, vocabulary, children of primary school age, methodology.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Учні сучасної школи, мало читають і більше часу проводять з ТВ та комп'ютером тому їх словниковий запас недостатній. Відносно дітей з порушеннями розумового розвитку тут також відіграють основну роль: порушення пізнавальної діяльності, брак соціального досвіду; малоконтактність (мовленнєві вміння та навички рідко використовуються та погано формуються), порушення мовленнєвого розвитку, що негативно позначаються на лексиці та граматиці. Зазнаючи труднощі у вираженні своїх думок, діти починають наслідувати однолітків (кліше), в результаті засвоюють не найкращі лексичні зразки. Учні молодших класів використовують слова у неправильному значенні, створюють виключно прості речення, через що мовлення є неповним, аграматичним і незв'язним [3].

Вивчення лексики в освітньо-пізнавальному аспекті забезпечує системний підхід у засвоєнні лексичних понять, дозволяє знайомити учнів зі словом, як одиницею лексичної системи, зі значенням(и) слова, вивчати граматику на лексичній основі, доводити існуючі зв'язки між лексикою та іншими складовим мови та мовлення.

Актуальність теми полягає в тому, що засвоєння лексичного запасу не може проходити стихійно. Одним з найважливіших завдань розвитку мовлення у початковій школі є спрямування та впорядкування (систематизація) словникової роботи, виділення основних напрямків та

їх обгрунтування, управління процесом збагачення лексичного фонду школярів.

Аналіз досліджень та публікацій. Питання розвитку лексики дітей з особливими освітніми проблемами розглянуто у працях: Н.Базими, Н.Барської, І.Дмітрієвої, Л.Вавіної, В.Воронкової, М.Гнєзділова, Н.Кравець, І.Марченко, Г.Мерсіянової, М.Плешканівської, В.Тарасун, Т.Ульянової, Н.Чередніченко, М.Шеремет та ін.

Мета статті: теоретично обґрунтувати методичні шляхи збагачення лексичного запасу учнів молодшого шкільного віку з порушеннями розумового розвитку зображувальними засобами на уроках мови та читання.

Виклад основного матеріалу. Проблемі становлення мовленнєвої діяльності учнів початкових класів приділялася належна увага. В наш час встановлено загальні тенденції збагачення лексичного запасу, виявлено проблеми мовленнєвого розвитку, визначено шляхи формування мовленнєвої компетенції, досліджено стан розвитку монологічного та діалогічного мовлення, виявлено особливості (труднощі) формування усного та писемного мовлення школярів.

Одним з основних показників розумового і мовленнєвого розвитку школяра є багатство словникового запасу, вміння правильно, зв'язно і емоційно висловлювати думки. Дослідження словникового запасу дітей дають можливість виявити «порожні клітини» у лексичній системі. Так, встановлено, що мовлення учнів з порушеннями розумового розвитку бідне на абстрактну лексику; на слова, що позначають відтінки кольорів; що виражають оцінку; емоційно-забарвленою і образно-виразною лексикою; синонімами, в тому числі контекстуальними і ін. Загальною проблемою більшості дітей вказаної нозології є часте використання займенників та вигуків, слів-паразитів, діалектизмів та ненормативної лексики; словник складають слова з конкретним значенням; діти погано розуміють і часто помилково трактують слова із абстрактним значенням; майже відсутні слова з переносним значенням; багато «пустих» слів тобто слово є, а що воно означає – діти не знають (не пам'ятають).

Істотна тенденція розвитку мовлення учнів з порушеннями розумового розвитку полягає в тому, що активний словник зростає повільніше, ніж словник в цілому. Іншими словами, частка пасивної частини словника з роками навчання збільшується. Це явище має свої причини. По-перше, збільшується кількість навчального матеріалу з різних предметів, який засвоюється пасивно, без відтворення у мовленні. Отже, і лексика за цими темами не активізується. По-друге, зростаючи учні все рідше переказують прочитане, втрачаючи можливості активізації мовленнєвих засобів.

Джерела збагачення словника за ступенем впливу на мовлення дітей: 1. Спілкування в сім'ї, референтній групі. 2. Мовленнєве

середовище: книги, газети, радіо, телебачення, інтернет джерела. 3. Навчальна робота у школі. 4. Словники, довідники [4].

Методика словникової роботи передбачає чотири основні напрямки:

1. Збагачення словника новими словами, а також новими значеннями тих слів, які вже є у словниковому запасі.

2. Уточнення словника: а) наповнення змістом тих слів, які засвоєні учнями не точно, б) лексичної сполучуваності слів, в) багатозначності слів, г) синонімії, антонімії, омонімії.

3. Активізація словника. Перенесення якомога більшої кількості слів з пасивного словника в активний. Слова включаються у словосполучення, речення і вводяться у переказ, твір, бесіду, розповідь.

4. Усунення нелітературних слів (діалектизмів, жаргонізмів, аграматизмів, нецензурних слів), переведення їх навпаки з активного словника у пасивний.

Всі напрями роботи використовуються комбіновано.

Прийоми пояснення значень слів (семантизація) поділяються на: а) самостійні, без прямої допомоги вчителя: значення слова з'ясовується за ілюстрацією або фото; виноскою на сторінці; словничком наприкінці підручника; тлумачним словником (старші класи); синонімією; за контекстом; здогадкою; в результаті аналізу морфемного складу слова (середні та старші класи); б) із допомогою вчителя: добір синонімів, антонімів; пояснення значень і відтінків; введення слова у власний текст (речення) що розкриває його значення; з'ясування важких випадків семантизації етимологічним способом, через словотвір (середні та старші класи); навчання використанню словників із допомогою вчителя у пошуку слова (старші класи).

У сучасній методиці мови виділяються такі лексико-семантичні теми: робота з синонімами; антонімами, омонімами (термін після значної пропедевтичної роботи); зі словами іноземного походження; із архаїзмами; багатозначними словами; словами, що мають відтінки значення і експресію; неологізмами; фразеологією, крилатими виразами; тропами; складання тематичних груп слів.

Як правило, кожен з об'єктів вивчення у методиці проходить чотири ступеня роботи учнів: а) виявлення слова що потребує тлумачення (виділення для словникової роботи) в тексті; формування пізнавальної задачі, мотивації, мети роботи як усвідомленої потреби; б) семантизація; в) виконання ряду вправ зі словами даної лексико-семантичної групи: складання синонімічних рядів, градація, заміна слова синонімом та ін.; г) введення нових слів у мовлення, їх активізація, використання у комунікативних цілях; робота з узагальненими лексичними поняттями; виправлення допущених лексичних помилок: заміна невдало використаного слова (початкове редагування) тощо [1].

Не слід забувати, що слід будувати словникову роботу не тільки у плані говоріння, а й у письмовій формі, аудіюванні, читанні. Додамо до цього пам'ять: довготривалу, що зберігає запас лексики, і оперативну, у якій формується висловлювання.

Збагачувати словниковий запас можливо спонтанно і цілеспрямовано. Діти вивчають значення слів спонтанно, через щоденні події за допомогою усного мовлення та письма. Цілеспрямовано через пояснення предметів та явищ оточуючого світу. Ми розширюємо словниковий запас через читання дітям, і, діти збільшують словник, читаючи самостійно та під керівництвом.

Словотворчий аналіз, з допомогою якого з'ясовується значення (або відтінок значення) слова:

1. Задається питання: «Від якого слова утворено це слово?» Або: «Чому так назвали?» Такий спосіб пояснення слів дозволяє здійснити зв'язок словникової роботи з правописом, виявляє походження слів і сприяє покращенню орфоепічності усного та орфографічності писемного мовлення.

2. Зіставлення слів з метою з'ясування відмінностей, для розмежування значень.

3. Пояснення значення через контекст. Читання уривка (цитати-ілюстрації) розкриває значення слів; школярі легше розуміють не тільки їх пряме і переносне значення, а й доречність використання, сполучуваність, виразність.

4. Включення нового слова у контекст, складений самими дітьми.

5. З'ясування значення нового слова за довідковими матеріалами, тобто за словниками та сносками у підручнику.

6. Показ предмета, картинки, макета, фото або дії як засіб розвитку пізнавальної активності учнів.

7. Добір синонімів є одним з найбільш універсальних і розповсюджених прийомів. Але при використанні часто виникає помилка: розбираючи значення слів (наприклад: хороший і прекрасний), діти в обох випадках замінюють їх нейтральним (гарний), стираючи виразність мовлення. Таке спрощення веде від використання емоційно забарвлених, виразних слів, що володіють відтінками значення, до слів більш стилістично нейтральних, позбавлених смислових відтінків, що може призвести до втрати влучності виразу. Важливою методичною проблемою є не тільки актуалізація синонімічного ряду, а – вибір одного, найбільш контекстуально доцільного слова.

8. Добір антонімічної пари.

9. Розгорнутий опис, що складається з групи слів або з декількох речень, як прийом роз'яснення цінний тим, що дозволяє зберегти невимушеність бесіди.

10. Спосіб логічного визначення нерідко допомагає розкрити значення слова через підведення його під найближчий рід і виділення видових ознак [4].

Активізація словника. Слово вважається активізованим, якщо учень використав його хоча б один раз у вільному, без підказок мовленні, без завдання вчителя: у переказах, оповіданнях, діалогах, творах. З метою активізації словника методика передбачає наступні вправи: складання речення – тлумачення нового слова, його запис; добір синонімів, антонімів, вказівку другого, третього значення; складання кількох словосполучень з словом, практична перевірка сполучуваності з іншими словами; складання речень з вказаними словами: на певну тему, за картиною, за сюжетом прочитаного і т.п.; словесне малювання за досліджуваним словом; орфоепічна робота з словом, а також його запис в орфографічних цілях; вимова, коментування; підбір і запис ключових слів до розповіді на задану тему, що має відношення до виділеного слова; складання і запис текстів на обрану тему; дослідження правильності, доречності використання в тексті обраних слів; пошук і заміна слів (редагування).

Фронтальна робота у класі не має призводити до стереотипу. Різноманітність прийомів і підвищення активності учнів у поясненні значень слів – найважливіше завдання словникової роботи в початкових класах.

Робота над зображувально-виразними засобами.

Робота з синонімами. Робота з синонімами – найбільш важлива площина словникової роботи. Лексичне багатство мови у значній мірі забезпечується синонімією. Поняття про предмети, дії, ознаки мають безліч варіантів, відтінків. Чим більше у словнику синонімів, слів що їх позначають, то багатші зображувальні можливості як мови в цілому, так і її носія. Система практичних вправ з синонімами складається з наступних елементів: а) виявлення синонімів в текстах, пояснення значень і особливо відтінків значень, відмінностей між синонімами; б) добір синонімів, які можуть служити заміною даного, і з'ясування відтінків значень, відмінностей використання; в) спеціальні вправи з синонімами; г) активізація синонімів, використання у зв'язному мовленні; д) виправлення помилок типу невдало використаних слів: заміна невдалого слова іншим, синонімічним йому і більш доречним в даному контексті. Зв'язок синонімії та антонімії – один з принципів словникової роботи. Робота над словами що змішуються – це робота з уточнення значень слів і їх можливих поєднань. Діти практично засвоюють, що одягнути можна когось («одягнути маленьку дівчинку і повести її гуляти»), а надіти можна щось (пальто, штани, шапку). Увійти у кімнату – без вказівки на тривалість перебування, а зайти – на короткий час. Зайти можна також за щось: зайшов за ріг будинку.

Багатозначність слів і омоніми. З багатозначністю слів (полісемією) школярі стикаються постійно, але не завжди усвідомлюють її. Вивчається на практичній основі.

Фразеологія. Фразеологізми, як правило, метафоричні тобто спираються на багатозначність слова, на його здатність виступати у додаткових, «образних» значеннях. Тому пояснення фразеологізмів слід проводити не тільки шляхом заміни відповідними синонімами, але і способом розгорнутого пояснення, із зазначенням образотворчого сенсу фразеологічної одиниці.

У молодших класах зустрічається багато фразеологізмів у: байках, казках, віршах і інших художніх творах де йде безпосередня робота над фразеологізмами і поясненням фразеологічних одиниць. Знайомство з фразеологією відбувається також у процесі позакласної роботи учнів. Необхідно приділяти серйозну увагу використанню фразеологічних одиниць у переказах прочитаних текстів, у писемному мовленні. Оцінюючи переказ або розповідь, педагог зазначає вдало використані фразеологічні одиниці.

Особливо велику роль у збагаченні мовлення учнів відіграють прислів'я – сприятливий матеріал для читання, бесід, оповідань, граматичного розбору і письма. Вони влучні, лаконічні, їх синтаксична структура ясна і симетрична, а лексика алегорична, різноманітна і образна. Школярі люблять прислів'я, хоч і запам'ятовують та пояснюють їх недостатньо якісно (буквально).

Робота з епітетами. Якщо у II класі учні(ям) пояснюють епітети (без використання терміна), то в III і IV класах слід звернути увагу на емоційно-експресивні відтінки епітетів, на загальний настрій, що створюється ними. Якщо систематично звертати увагу на епітети, то в учнів накопичиться певний досвід їх застосування. Школярі починають використовувати у переказах, оповіданнях, творах епітети, в тому числі власні (не завжди вдалі та влучні). У III і IV класах проводяться спеціальні вправи з добору епітетів. Учням пропонується подумати, як можна сказати про знайомий предмет, наприклад: про вечірнє небо, темний ліс, теплий вітер. Вибір визначень сам по собі корисний, так як розвиває спостережливість, образне мислення.

Робота над епітетами зв'язується і з граматичними темами (прикметником). Учні переконуються у виразних можливостях цієї частини мови. Так само як і над епітетами проходить робота над образними порівнянням.

Характер словникової роботи залежить від змісту тексту. Деякі літературні твори дають можливість пояснити дітям різницю у використанні окремих слів. Дуже важлива словникова робота, пов'язана із залученням уваги дитини до внутрішньої форми слова. Внутрішню форму можуть мати тільки похідні слова, наприклад: чайник – посуд, в якому готують чай; водоспад – вода падає з висоти.

Місце словникової роботи у процесі аналізу тексту художнього твору на уроці: до читання (запрограмована первинна), під час читання

(коментарі), після читання (на вимогу). Цілі словникової роботи: полегшити розуміння тексту, розширити словник дитини, підвищити культуру мовлення. Порядок роботи над словом: прочитати слово про себе, прочитати слово вголос, пояснити значення слова (разом з дітьми), звернути увагу на написання слова (орфографічна пильність). Прийоми пояснення слів: наочна демонстрація предмета, розгляд предмета на малюнку або картині, добір синонімів, розподіл слова на частини (виділення кореня), визначення предмета за ознаками, опис предмета, використання фактів з життя, пояснення слова у контексті.

При створенні художнього твору автор ретельно відбирає слова із синонімічного ряду і використовує те, яке найбільше відповідає його задуму. Учитель повинен звернути увагу учнів на найбільш виразні мовні засоби.

Навчально-професійні завдання педагога: 1. Визначити цілі словникової роботи на занятті, її місце на уроці (до читання, під час читання, після читання) і найбільш раціональний порядок роботи над незнайомими і складними словами. 2. Уважно вивчити зміст творів, які будуть запропоновані дітям для роботи на занятті. Згідно з текстами продумати словникову роботу на уроці.

Висновки. Обмеженість активного словникового запасу у дітей з порушеннями розумового розвитку, що навчаються у початковій школі, а також їх невміння відбирати зі свого словника і правильно використовувати у мовленні слова, найбільш доречні й точні для даного висловлювання, є однією з причин численних і різноманітних помилок, які учні допускають у висловлюваннях і письмових роботах. Усунути ці недоліки і тим самим значно підвищити рівень мовленнєвої культури дітей можливо тільки в тому випадку, якщо буде систематично і планомірно проводитися робота із збагачення, уточнення та активізації словника. Одночасно з цим слід навчати школярів свідомому, вмілому вибору і використанню слів зі свого словникового запасу, як раніше їм відомих, так і тих, з якими вони щойно познайомилися.

Встановлення смислових зв’язків у словнику важливо і в тому відношенні, що сприяє формуванню у дітей адекватного підходу до розуміння синонімів і антонімів, лексичної сполучуваності та більш точного використання словникового запасу.

Бібліографія

1. **Кравець Н.П.** Розвиток мовлення в учнів молодших класів допоміжної школи на уроках читання та української мови / Н.П. Кравець / – К.: А.С.К., 1999. – 276 с. 2. **Методичні рекомендації** по удосконаленню навичок читання учнів молодших класів допоміжної школи / Під ред. М.В. Плешканівської / М.В. Плешканівська / – К.: РУМК, 1990. – 240 с. 3. **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. 4. **Прикладна корекційна психопедагогіка: Олігофренопедагогіка.** Навчальний посібник / За ред.

О.В.Гаврилова, В.О. Липи / О.В. Гаврилов, В.О. Липа, О.М. Ляшенко, В.Е. Левицький, О.М. Опалюк, Є.В. Данильченко, – Кам'янець-Подільський: ТОВ «Друк-Сервіс», 2014. – 592 с.

References

1. **Kravecz` N.P.** Rozvy`tok movlennya v uchniv molodshy`x klasiv dopomizhnoyi shkoly` na urokax chy`tannya ta ukrayins`koyi movy` / N.P. Kravecz` / – K.: A.S.K., 1999. – 276 s. 2.**Metody`chni rekomendaciyi** po udoskonalennyu navy`chok chy`tannya uchniv molodshy`x klasiv dopomizhnoyi shkoly` / Pid red. M.V. Pleshkanivs`koyi / M.V. Pleshkanivs`ka / – K.: RUMK, 1990. – 240 s. 3.**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. 4. **Pry`kladna korekcijna psy`xopedagogika: Oligofrenopedagogika.** Navchal`ny`j posibny`k / Za red. O.V.Gavry`lova, V.O. Ly`py` / O.V. Gavry`lov, V.O. Ly`pa, O.M. Lyashenko, V.E. Levy`cz`ky`j, O.M. Opalyuk, Ye.V. Dany`l`chenko, – Kam'yanecz`- Podil`s`ky`j: TOV «Druk-Servis», 2014. – 592 s.

Received 18.10.2018
Accepted 19.11.2018

УДК 376.37 + 373.25
DOI: 10.32626 / 2413-2578.2018-12.188-201

Н.А. Лопатинська
lopatynskan@gmail.com

ДО ПИТАННЯ ДІАГНОСТИКИ ПОРУШЕНЬ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ РІЗНИМИ ТИПАМИ МОВЛЕННЄВОГО ДИЗОНТОГЕНЕЗУ

Відомості про автора: Лопатинська Наталія, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної освіти комунального вищого навчального закладу «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, Запоріжжя, Україна. У колі наукових інтересів: нейроонтогенетичний підхід до діагностики та корекції порушень мовлення, впровадження нейрологопедичної

© Лопатинська Н.А.

допомоги тяжких, складних та ускладнених порушень мовленнєвого розвитку. E-mail: lopatynskan@gmail.com

Contact: Lopatynska Natalia, PhD, Head of the special education department of the communal higher educational institution "Khortytska National Education and Rehabilitation Academy" of Zaporizhzhya Regional Council, Zaporizhzhya, Ukraine. In the field of scientific interests: the neuro-ontogenetic approach for diagnosis and correction speech disorders, the introduction of neurological help for severe and complicated disorders of speech development. E-mail: lopatynskan@gmail.com

Відомості про наявність друкованих статей: 1. Лопатинська Н.А. Нейроонтогенетичні фактори становлення функціональної системи мови та мовлення // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: зб. наук. праць / за ред. В.В. Засенка, А.А. Колупаєвої. – К.: ТОВ «Наша друкарня», 2017. – Вип. 13. – 468 с. – С. 387-399. 2. Лопатинська Н.А. Історія становлення та розвитку нейрологопедичних досліджень: клінічний аспект // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць: вип.9, у 2 т. / за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. – Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2017. – 322 с. – С.184-200.

Лопатинська Н.А. До питання діагностики порушень розвитку комунікативно-мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку із різними типами мовленнєвого дизонтогенезу. У статті розкрито актуальність впровадження трансдисциплінарного підходу в організації нейрологокорекційної допомоги в Україні, завдяки якому проблема порушення матиме цілісний медико-психолого-педагогічний характер, що сприятиме постановці достовірного логопедичного діагнозу та прийняттю кваліфікованого рішення щодо розробки напрямків нейрологокорекційної діяльності. Аналіз теоретико-методологічних і практичних даних експериментальних досліджень вітчизняних науковців дозволив окреслити систему діагностики мовленнєвих патологій первинного ґенезу з урахуванням нозологічного та структурно-компонентного підходів. У статті здійснено спробу в обґрунтуванні та розкритті структури цілісної системи діагностики порушень комунікативно-мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку із різними типами мовленнєвого дизонтогенезу; висвітлено деякі принципи організації діагностичної роботи. Автор статті детально розкриває процедуру проведення діагностики порушень розвитку комунікативно-мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку із різними типами мовленнєвого дизонтогенезу, що охоплює VI етапів: клінічний, лого-анамнестичний, нейропсихологічний, психолінгвістичний, психофізіологічний та логопедичний. Акцентує

увагу на важливості та необхідності вивчення та висвітлення симптомологічного та синдромологічного підходів до діагностики комунікативно-мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку із різними типами мовленнєвого дизонтогенезу.

Ключові слова: діагностика, комунікативно-мовленнєва діяльність, діти дошкільного віку, мовленнєвий дизонтогенез.

Лопатинская Н.А. К вопросу диагностики нарушений развития коммуникативно-речевой деятельности у детей дошкольного возраста с различными типами речевого дизонтогенеза. В статье раскрыта актуальность внедрения трансдисциплинарного подхода в организации нейрологокоррекционной помощи в Украине, благодаря которому проблема нарушений будет иметь целостный медико-психолого-педагогический характер, что способствует постановке достоверного логопедического диагноза и принятию квалифицированного решения по разработке направлений нейрологокоррекционной деятельности. Анализ теоретико-методологических и практических данных экспериментальных исследований украинских ученых позволил очертить систему диагностики речевых патологий первичного генеза с учетом нозологического и структурно-компонентного подходов. В статье предпринята попытка в обосновании и раскрытии структуры целостной системы диагностики нарушений коммуникативно-речевой деятельности у детей дошкольного возраста с различными типами речевого дизонтогенеза; освещены некоторые принципы организации диагностической работы. Автор статьи подробно раскрывает процедуру проведения диагностики нарушений развития коммуникативно-речевой деятельности у детей дошкольного возраста с различными типами речевого дизонтогенеза, которая состоит из VI этапов: клинический, лого-анамнестический, нейропсихологический, психолингвистический, психофизиологический и логопедический. Акцентирует внимание на важности и необходимости изучения и освещения симптомологического и синдромологического подходов к диагностике коммуникативно-речевой деятельности у детей дошкольного возраста с различными типами речевого дизонтогенеза.

Ключевые слова: диагностика, коммуникативно-речевая деятельность, дети дошкольного возраста, речевой дизонтогенез.

Lopatynska N.A. Diagnostics of development disorders of communicative-speech activity in preschool children with different types of speech dysontogenesis. The article reveals the relevance of the introduction of a transdisciplinary approach in the organization of neurological correctional care in Ukraine, which will enable the problem of violation to have a holistic medical-psychological and pedagogical character, which will contribute to the establishment of a credible speech therapy

diagnosis and the adoption of a qualified decision on the development of neurological correctional activities. The analysis of theoretical, methodological and practical data of experimental researches of domestic scientists made it possible to outline the system of diagnostics of speech pathologies of primary genesis taking into account the nosological and structural-component approaches. The article attempts to substantiate and reveal the structure of a holistic system of diagnosis of communicative-speech activity violations in preschool children with different types of speech dysontogenesis; Some principles of organization of diagnostic work are highlighted. The author of the article reveals in detail the procedure for diagnosing the violations of the communicative-speech development activity in preschool children with different types of speech dysontogenesis, covering VI stages: clinical, logo-anamnestic, neuropsychological, psycholinguistic, psychophysiological and logopedic, through which it is possible to identify significant developmental markers communicative-speech activities that will become valid in the diagnosis and differential diagnosis of disorders. Emphasizes the importance and necessity of coverage of symptomatic and syndromological approaches to the diagnosis of communicative-speech activity in preschool children with different types of speech dysontogenesis. The presented results of the diagnostics allowed to state the state of the formation of communicative-speech skills and gave an opportunity to understand the integral picture of violations, to estimate the presence of the relationship of a certain factor with different functions. Taking into account the results of diagnosis, due to the use of syndromic and meta-syndromic analysis, became the basis for differential diagnosis of speech pathologies of various genesis.

Key words: diagnostics, communicative-speech activity, children of preschool age, speech dysontogenesis.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку класичної логопедії прагне до створення інтеграційної цілісності знань. Це обумовлено своєрідністю проявів мовленнєвих дисфункцій у дітей із тяжкими, ускладненими порушеннями розвитку та недостатнім ступенем розробленості теоретичних і практичних аспектів надання інтеграційної допомоги. Останнім часом сучасним науковим дослідженням властива тенденція щодо зміщення акцентів дослідження з вивчення спеціальних умов, змісту, технологій, засобів логопедичних траєкторій до впровадження трансдисциплінарного підходу в організації нейрологокорекційної допомоги в Україні, завдяки якому проблема порушення матиме цілісний медико-психолого-педагогічний характер, що сприятиме постановці достовірного логопедичного діагнозу та прийняттю кваліфікованого рішення щодо розробки напрямків нейрологокорекційної діяльності. Тому, саме завдяки

трансдисциплінарному підходу констатується взаємодія та інтеграція досягнень наукових напрямків про мовну, мовленнєву, комунікативну діяльностей задля розробки нового знання й єдиної комплексної методології та методики діагностики і нейрокорекції комунікативно-мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку із різними типами мовленнєвого дизонтогенезу.

Особливостям дизонтогенетичного розвитку осіб із порушеннями фізичного та(або) розумового розвитку присвячено низку досліджень. Одним із перших вчених, який обґрунтував взаємозв'язок «відхилень внутрішньоутробного формування структур організму від їх нормального розвитку» (цитата Г. Ушакова [6, с. 46], Ю. Мікадзе [5, с. 153], був тератолог Е. Швальбе. Він став засновником терміну «дизонтогенії». Однак, на початку ХХ-го століття цей термін мав вузьке значення і вживався відповідно до негативних факторів, які впливають на дитину лише в період її пренатального розвитку. Водночас, погляди науковців на природу поняття «дизонтогененії» змінились, і набули подальшого розвитку. Аналіз теоретичних першоджерел дає нам підстави стверджувати, що поняття «дизонтогенії» трансформувалося у «дизонтогенез». Красномовним підтвердженням цього факту є тлумачення поняття «дизонтогенез» вітчизняними науковцями, як «порушення індивідуального розвитку в результаті впливу як генетичних, так і різних зовнішніх шкідливих чинників» [2, с. 121]. Дизонтогенез, як форма порушення онтогенезу, став предметом вивчення наукових досліджень як вітчизняних (В. Бондар, В. Засенко, С. Миронова, В. Синьов, Л. Фомічова, А. Шевцов, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін.), так і зарубіжних науковців (Н. Зверєва, В. Ковальов, К. Лебединська, В. Лебединський, В. Лубовський, О. Лурія, Ю. Мікадзе, М. Семаго, Н. Семаго, Г. Семенович, Г. Сухарєва, Г. Ушаков, О. Чіркова, В. Штерн, О. Юрьєва, Л. Цвєткова, J. Scott та ін.). До того ж, поняття «дизонтогенії» та «дизонтогенез» ними ототожнюються.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Для нашого дослідження надзвичайно важливим є усвідомлення структури та факторів дизонтогенезу комунікативно-мовленнєвого розвитку, при якому порушення розвитку мовлення загалом та/або окремих її складових призводить до порушення співвідношення темпів і термінів розвитку мовленнєвої та комунікативної сфери [4]. Це спонукає нас в рамках дослідження зосередити увагу на дослідженнях, присвячених діагностиці тяжких порушень мовлення різних ґенезів, використовуючи при цьому нозологічний (клініко-педагогічний) та структурно-компонентний підходи.

В рамках нозологічного підходу, теоретико-методологічні та практичні аспекти системи діагностики мовленнєвих патологій

первинного генезу найдетальніше представлено у працях вітчизняних науковців: ринолалії (С. Конопляста, М. Шеремет та ін.); дизартрії (О. Боряк, Н. Гаврилова, В. Галущенко, С. Конопляста, Н. Пахомова, М. Шеремет та ін.); загального недорозвинення мовлення (І. Андрусьова, Л. Бартєнєва, І. Брушневська, С. Заплатна, Н. Ільїна, М. Лемещук, З. Ленів, Н. Манько, Н. Новікова, Н. Савінова, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко, Л. Трофименко, Т. Швалюк, М. Шеремет та ін.); фонетико-фонематичного недорозвинення (Н. Гаврилова, С. Заплатна, В. Литвиненко, В. Тищенко, М. Шеремет та ін.); дислексії (В. Ільяна, О. Олефір та ін.); дисграфії (О. Гриненко, О. Качуровська, В. Козлова, Ю. Коломієць, Т. Мельніченко, З. Ленів, З. Пригода, О. Ревуцька, С. Стрілецька, О. Федорова, Н. Чередніченко та ін.); заїкання (Л. Бегас, Н. Гаврилова, Л. Журавльова, С. Конопляста, А. Кравченко, О. Кривцова, З. Ленів та ін.); дисфонії (Т. Осадча, О. Ромась та ін.); алалії (С. Заплатна, Н. Павлова, Г. Парфьонова, Н. Січкарчук, Є. Соботович, В. Тищенко, М. Шеремет та ін.); афазії (С. Заплатна, О. Лянна, А. Савицький та ін.).

З позицій структурно-компонентного підходу, теоретичні засади та практичні здобутки вітчизняної системи діагностики невербального, усного та писемного мовлення у дітей із тяжкими порушеннями мовлення первинного генезу представлено в дослідженнях: невербальних функцій: З. Ленів, М. Шеремет та ін.; компонентів усного мовлення: а) просодичного компоненту: О. Боряк, В. Галущенко, Н. Манько, С. Конопляста, З. Ленів, Н. Новікова, О. Ромась, М. Шеремет та ін., б) фонетичного компоненту: І. Андрусьова, Л. Журавльова, С. Конопляста, З. Ленів, В. Литвиненко, Н. Манько, Т. Мельніченко, Н. Пахомова, Л. Трофименко, М. Шеремет та ін., в) фонематичних процесів: І. Андрусьова, Л. Журавльова, С. Конопляста, З. Ленів, В. Литвиненко, Н. Манько, Т. Мельніченко Н. Пахомова, Л. Трофименко, М. Шеремет та ін., г) лексичного компоненту: І. Андрусьова, Л. Журавльова, Ю. Коломієць, С. Конопляста, З. Ленів, Н. Манько, О. Олефір Н. Пахомова, Н. Січкарчук, Л. Трофименко, М. Шеремет та ін., д) граматичної будови мовлення: І. Андрусьова, Л. Журавльова, С. Конопляста, З. Ленів, Н. Манько, Н. Пахомова, О. Ревуцька, Н. Савінова, Л. Трофименко, М. Шеремет та ін., ж) зв'язного мовлення: І. Андрусьова, Л. Журавльова, С. Конопляста, З. Ленів, Н. Манько, Т. Макухова, Н. Пахомова Г. Парфьонова, Л. Трофименко, Т. Швалюк, М. Шеремет та ін.; писемного мовлення: а) стану читання: В. Ільяна та ін., б) стану письма: О. Федорова, Н. Чередніченко, М. Шеремет та ін..

Метою статті є обґрунтування та розкриття структури цілісної системи діагностики порушень розвитку комунікативно-мовленнєвої

діяльності у дітей дошкільного віку із різними типами мовленнєвого дизонтогенезу.

Виклад основного матеріалу. Цілісність системи діагностики порушень розвитку комунікативно-мовленнєвої діяльності, на нашу думку, полягає в тому, що поряд із логопедичним обстеженням досліджуються клінічні, нейропсихологічні, психолінгвістичні та загальнопедагогічні процеси та особливості дитини дошкільного віку. Тому вивчення показників розвитку комунікативно-мовленнєвої діяльності, особливо ускладненими генетичними, аутистичними та поведінковими розладами, у тісному зв'язку з неврологічними, психопатологічними, лінгвопатологічними та нейропсихологічними синдромами є надзвичайно актуальною та важливою для сучасної логопедії.

Метою діагностики порушень розвитку комунікативно-мовленнєвої діяльності був збір інформації про прояви комунікативно-мовленнєвих девіацій у дітей дошкільного віку із різними типами мовленнєвого дизонтогенезу. Зміст дослідження стану розвитку комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку із різними типами мовленнєвого дизонтогенезу полягає у вивченні компонентів, які є передумовами для формування комунікативно-мовленнєвої діяльності: неврологічних, соматичних, психопатологічних, офтальмологічних, отоларингоскопічних, нейропсихологічних, психолінгвістичних, психофізіологічних, комунікативно-мовленнєвих.

Задля створення концепції організації діагностичної роботи з дітьми із різними типами мовленнєвого дизонтогенезу нами проведено аналіз наукових джерел, що репрезентують діагностичні принципи в логопсихологічній, психолінгвістичній, нейропсихологічній, логодидактичній літературі, і дають підстави для мультидисциплінарного застосування принципів протягом діагностичного процесу. Розглянемо деякі принципи діагностики.

Принцип єдності біологічного та соціального в розвитку дитини та наявність адекватної зовнішньої аферентації. Сучасні анатомічні, нейрофізіологічні та психофізіологічні дані щодо вікового дозрівання та розвитку дозволяють стверджувати, що морфологічна архітектура функціональних систем закладається до моменту народження дитини та ранніх етапах онтогенезу. У подальшому відбувається поступове гетерохронне морфологічне та функціональне дозрівання мозкових зон. Для розвитку кожного наступного рівня необхідно повноцінна зрілість попереднього. Гетерохронний характер дозрівання структур мозку та його нейронного апарату триває до 21(23) років. Але пріоритет у розвитку особистості належить соціальним факторам, завдяки яким поступово формуються психологічні, лінгвістичні засади мовленнєвої діяльності. Л. Виготський, підкреслюючи зв'язок психічного розвитку з

впливом навколишнього середовища, ввів поняття соціальної ситуації розвитку. Воно являє собою поєднання внутрішніх процесів розвитку і зовнішніх умов, які є специфічними для кожного вікового етапу [3]. Отже, формування психіки дитини відбувається за біосоціальними закономірностями.

Принцип системності перцептивно-когнітивного розвитку дитини. Найважливішим напрямком в діагностиці дизонтогенетичного розвитку дітей є системне дослідження перцептивно-когнітивної сфери, стан якої залежить від структури і глибини первинного дефекту, а також тривалості депривації. Грубе обмеження зовнішньої аферентації і порушення механізмів сенсорно-специфічного аналізу мають негативний вплив на формування інтегративної діяльності мозку. Перш за все порушується морфофункціональне дозрівання центральної нервової системи в умовах сенсорної депривації, яку можна розглядати як дефіцит активації мозку. Встановлено, що результати аналізу й оцінки зовнішніх впливів керують системою мозку, регулюючи при цьому функціональний стан кори і рівень уваги.

Принцип реалізації диференційованого підходу в діагностичних дослідженнях. Порушення системності перцептивно-когнітивного розвитку дітей із мовленнєвою патологією обумовлює необхідність комплексних діагностичних досліджень, що визначає можливості диференційованого підходу в діагностиці. Такий підхід перш за все пов’язаний із з’ясуванням співвідношення генетичних і екзогенних факторів у визначенні складності, динаміки станів і прогнозів компенсації порушень розвитку. Передбачається з’ясування етіопатогенезу, вивчення сенсорних процесів зорового, слухового, тактильного і кінестетичного сприйняття, інтермодальності, орієнтування в просторі, рівня комунікативності дітей.

Принцип комплексного підходу вимагає всебічного ретельного обстеження та оцінки особливостей розвитку дитини.

Принцип обліку провідної діяльності вимагає врахування провідної діяльності дитини на етапі її розвитку.

Принцип динамічного вивчення передбачає застосування діагностичних методик із урахуванням віку обстежуваного і виявлення його потенційних можливостей.

Принцип якісного аналізу даних, отриманих в процесі педагогічної діагностики. Якісний аналіз мовленнєвої діяльності дитини включає в себе способи дій, характер його помилок, ставлення дитини до експериментів, а також до результатів своєї діяльності. Якісний аналіз отриманих результатів при обстеженні не протиставляється обліку кількісних даних. Необхідне поєднання кількісного та якісного підходів до аналізу даних.

Принцип системного підходу отримав досить повне і глибоке вивчення в дослідженнях Л. Виготського. Він дозволяє поступово і послідовно впроваджувати знання, розвиток навичок і умінь коригуючого порядку в практичній діяльності.

Принцип послідовного підходу полягає в тому, що навчання проводиться за етапами. Кожному етапу відповідають свої завдання, методи і прийоми виправлення. Суть полягає в послідовному переході від спільних дій логопеда і дитини до самостійної роботи самої дитини.

Принцип синдромного підходу до онтогенетичних факторів.

Принцип «заміщуючого» онтогенезу полягає в співвіднесенні актуального статусу дитини з основними етапами та векторами формування мозкової організації психічних процесів і подальшим ретроспективним відтворенням тих ділянок онтогенезу, які з тих чи інших причин не були повністю освоєні.

Сьогодні актуалізуються також психофізіологічні принципи: кваліфікація дефекту; опора на резервні структури психофізичного розвитку; опора на провідні репрезентативні системи (канали сприйняття інформації); опора на збережені психічної функції; опора на різні рівні організації психічних функцій; контроль психічної функції.

Отже, описані принципи відповідають методологічним позиціям спеціальної педагогіки та забезпечують достатньо високий рівень отримання діагностичних даних.

Діагностична програма дослідження порушень розвитку комунікативно-мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку із різними типами мовленнєвого дизонтогенезу здійснювалась у VI етапів. Розглянемо детальніше напрямки діагностичної роботи на кожному з них.

І етап – клінічний – збір анамнестичних даних про клінічний анамнез дітей дошкільного віку із різними типами мовленнєвого дизонтогенезу. Дослідження наявності пренатальної, натальної та постнатальної патології здійснювалося шляхом використання комплексу об’єктивної (стандартизоване інтерв’ю, анкетування, тестування, аналіз медичної документації) та суб’єктивної (анамнез, пряме та опосередковане спостереження, протоколювання) інформації, яка створила цілісну картину щодо стану суб’єкта дослідження та причин, що спровокували такий стан комунікативно-мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку. Клінічні дослідження охоплювали педіатричне, неврологічне, психопатологічне, офтальмологічне, отоларингоскопічне обстеження, які дозволили визначити характер порушень центральної нервової системи (органічний чи функціонально-динамічний), що призвели до порушень психофізіологічної бази функціональної системи мови та мовлення. Система організації клінічних обстежень дітей дошкільного віку із тяжкими порушеннями комунікативно-мовленнєвої діяльності передбачала використання клінічних методів діагностики,

зокрема: загальноклінічних та параклінічних. За Л. Бадаляном, до загальноклінічних методів відносяться дослідження: *рефлекторно-рухових функцій* (амплітуда, сила рухів; сила, тонус м'язової системи; наявність сухожильних та окісних рефлексів; оцінка рухових функцій), *чутливості* (поверхнева, глибинна), *функцій черепно-мозкових нервів* (нюховий, зоровий, окоруховий, блоковий, трійчастий, відвідний, лицевий, присінково-завитковий (слуховий), язикоглотковий, блукаючий, додатковий, під'язиковий), *вегетативної нервової системи* (серцево-судинні та шкірно-вегетативні рефлекси, вегетативна іннервація) [1]. Зважаючи на те, що параклінічні методи досліджень допомагають здійснити оцінку характеру ураження, його поширеність, локалізацію, патогенез та функціональний стан, наша система передбачала їх використання в організації клінічних обстежень дітей дошкільного віку із тяжкими порушеннями комунікативно-мовленнєвої діяльності. До параклінічних методів досліджень відносяться дослідження цереброспинальної рідини, ультразвукове дослідження головного мозку, ренгтгеноконтрастні та нейровізуалізаційні дослідження, електроміографія, електроенцефалографія, викликані потенціали та біохімічні методи дослідження [1].

За результатами педіатричного, неврологічного, психопатологічного, офтальмологічного, отоларингоскопічного обстеження обчислювалися коефіцієнти патологій. Так, коефіцієнт соматичної патології (somatic – S) обчислювався на підставі даних кожного факту перенесеного захворювання (часті ГРВІ, риніти та бронхіти, травми, судоми на фоні високої температури, інфекційні захворювання – коклюш, паротит, кір, дисбактеріоз, алергія). Коефіцієнт неврологічної патології (neurological – N) обчислювався на підставі даних кожного з факторів пренатальної, натальної та постнатальної патології. Використовуючи психопатологічний коефіцієнт (psychopathological – PP), нами було встановлено рівень психічного розвитку респондентів. Коефіцієнт офтальмологічної патології (ophthalmologic – OF) обчислювався за результатами оцінки функції та характеру зору, середовища та очного дна в умовах циклоплегії, рефракції, зорової фіксації, полів зору, кута косоокості, фузійної та акомодаційної здатностей. Коефіцієнт отоларингоскопічної патології (otolaryngoscopic – OR) – на підставі даних обстеження слуху та аудіологічного обстеження.

Таким чином, аналіз результатів загальноклінічних і параклінічних методів діагностики на кожному виді обстеження (педіатричному, неврологічному, психопатологічному, офтальмологічному, отоларингоскопічному) дозволив комплексно оцінити вплив біологічних детермінантів дизонтогенезу комунікативно-мовленнєвої діяльності та

встановити особливості розвитку дитини дошкільного віку, структуру порушення.

II етап – лого-анамнестичний – збір анамнестичних даних про мовленнєвий анамнез дітей дошкільного віку із різними типами мовленнєвого дизонтогенезу. Дослідження мовленнєвого анамнезу (speech history – SH) здійснювалося шляхом опрацювання особистої та медичної справ дитини за критеріями становлення компонентів функціональної системи мови та мовлення згідно з сензитивними мовленнєвими періодами розвитку та дозріванням мовленнєвих центрів у головному мозку дитини. До патологічних факторів у передмовленнєвому розвитку ми віднесли: пізнє гуління, лепет, відсутність вокалізацій, збіднений складовий лепет, відсутність вокабул, обмежена кількість слів, відсутність фрази, переривання мовленнєвого розвитку тощо.

III етап – нейропсихологічний – передбачав вивчення стану нейропсихологічного забезпечення функціонування системи мови та мовлення (neuropsychological support – NS) за допомогою модифікованої методики О. Лурія (1973), Т. Ахутіної (2016), Ж. Глозман (2016). Результати вивчення показників міжпівкульної взаємодії, базових сенсомоторних взаємодій, інтеграції та модуляції сенсомоторних стимулів дозволили стверджувати, що використання нейропсихологічних досліджень у системі комплексної діагностики сприяли визначенню нейропсихологічного та когнітивного статусу дитини дошкільного віку.

IV етап – психолінгвістичний – вивчення стану сформованості психолінгвістичних механізмів сприйняття, розуміння та породження мовленнєвого висловлювання (psycholinguistic mechanisms – PM). Розгляд мовленнєвої патології крізь призму психолінгвістичної моделі сприйняття, розуміння та породження мовленнєвого висловлювання дозволили розкрити рівень оволодіння дитиною процесами кодування та декодування різної за ступенем складності лінгвістичної інформації, уточнення специфіки проявів мовленнєвої патології на різних фазах сприйняття, розуміння та породження мовленнєвого висловлювання.

V етап – психофізіологічний – вивчення стану сформованості психофізіологічної бази комунікативно-мовленнєвої діяльності (psychophysiological base – PB), зокрема: показників розвитку сенсорних каналів, праксису, фізіологічного та мовленнєвого дихання, вищих психічних процесів, соціально-психоемоційного розвитку.

VI етап – логопедичний – вивчення стану сформованості комунікативно-мовленнєвих навичок (communicative-speaking skills – CSS), мовленнєвої активності (speech activity – SA) та потреби у спілкуванні з однолітками та близькими дорослими (communication needs – CN) за раніше визначеними критеріями та показниками.

Таким чином, за допомогою цілісної системи діагностики можна виявити значущі маркери розвитку комунікативно-мовленнєвої

діяльності, які стануть валідними при діагностиці та диференціальній діагностиці порушень розвитку комунікативно-мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку із різними типами мовленнєвого дизонтогенезу.

Закцентуємо увагу на важливості й необхідності вивчення та висвітлення симптомологічного та синдромологічного підходу до діагностики комунікативно-мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку із різними типами мовленнєвого дизонтогенезу. Сьогодні загальновизнаним та далекоглядним є твердження Л. Виготського, який зазначав, що: «... у діагностиці розвитку завдання дослідника полягає не тільки у виявленні відомих симптомів, їх перерахуванні або систематизації та не лише у групуванні явищ за зовнішньо подібними характеристиками, а виключно у тому, щоб за допомогою мислительної обробки цих зовнішніх даних проникнути у внутрішню сутність процесів розвитку» [3, с. 302-303]. У зв'язку з цим, інтеграція знань методологічної теорії Л. Виготського про структурно-динамічне вивчення аномального розвитку психіки, яка ґрунтується на вивченні дитини від симптому, синдрому до типу дизонтогенезу, дозволить наситити медико-психологічними знаннями та створити цілісне уявлення про необхідність комплексної диференціальної діагностики та диференціальної корекції порушень комунікативно-мовленнєвого розвитку. Тому, ми вважаємо, що саме використання симптоматологічного і синдромологічного підходу у діагностиці порушень розвитку комунікативно-мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку із різними типами мовленнєвого дизонтогенезу сприятиме появі у логопедії нового, трансдисциплінарного, знання глибини порушення комунікативно-мовленнєвої діяльності, його структури та механізмів.

Важливо зауважити, що вперше поняття «симптом» і «синдром» у логопедії з'явилося завдяки дослідженню видатного психіатра, логопатолога, нейропсихолога, доктора психологічних наук, кандидата медичних наук Олександра Корнєва, який також започаткував новий напрям у логопедії – логопатологічний. Водночас, аналіз нейропсихологічної літератури виявив, що поняття «симптом» і «синдром» активно використовуються нейропсихологами Т. Ахутіною, Т. Візель, О. Лурія, Ю. Мікадзе, А. Семенович, Е. Симерницькою, Є. Хомською, Л. Цвєтковою, С. Цейтлін та ін. У своїх наукових розвідках вони акцентують увагу на тому, що при встановленні нейропсихологічного статусу дитини слід здійснити три основні методологічні процедури: факторний аналіз, синдромний аналіз та метасиндромний аналіз. Розкриємо сутність та роль для нашого дослідження кожного з них. За Ю. Мікадзе, факторний аналіз спрямований на оцінку змісту психічних процесів, що активуються нервовими механізмами та локалізуються у різних відділах головного мозку [5, с. 33]. Завдяки використанню в практиці діагностичної роботи

нейропсихологічного факторного аналізу ми змогли визначити специфічні особливості діяльності тієї чи іншої мозкової структури. Синдромний аналіз – це аналіз сукупності симптомокомплексів, пов'язаних або з недостатньою функціональною зрілістю, або з пошкодженням ділянки головного мозку, та спрямований на оцінку наявності взаємозв'язку за певним фактором різних психічних функцій [5, с. 34]. Метасиндромний аналіз спрямований на оцінку сукупності нейропсихологічних факторів, що детермінують прояви психічної діяльності і поведінки в нормі та патології у дітей конкретного віку [5, с. 34]. Цей вид діагностики заснований на виявленні індивідуальних особливостей психічного розвитку дітей, обумовлений індивідуальною специфікою їх мозкової організації. Метасиндромний аналіз дозволив розробити тактику індивідуального підходу до дитини шляхом здійснення оцінки ступеня сформованості психічних функцій, внеску різних мозкових структур в поточну картину психічних функцій, динаміку їх формування та проведення аналізу залученості того чи іншого відділу мозку в забезпеченні психічних функцій на конкретному етапі вікового розвитку.

Аналіз наукових підходів щодо використання синдромологічного підходу у діагностиці порушень розвитку комунікативно-мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку із різними типами мовленнєвого дизонтогенезу дав нам можливість запропонувати свій підхід. У рамках нашого дослідження оперуватимемо також поняттями «симптом», «синдром». Базовою змістовною складовою є дефініція «симптом», яку ми розглядаємо як ознаку, що характеризує відхилення у розвитку складових компонентів мовної, мовленнєвої або комунікативної діяльності від показників їх онтогенетичного розвитку. Термінознавці В. Синьов і В. Бондар розглядають дефініцію «синдром» як «сполучення (комплекс) симптомів хвороби, пов'язаних єдністю походження» [2, с. 420]. Аналіз практичного досвіду логопедів свідчить про використання ними лише симптоматологічного аналізу даних для визначення логопедичного заключення. Проте, синдромний аналіз, що створює цілісну картину мовленнєвої патології, на жаль, не увійшов у практичну діяльність вчителів-логопедів, що сприяло втраті його практичної значущості для достовірності даних діагностичної роботи. Ми вважаємо, що інтерпретація результатів діагностичної програми дослідження порушень розвитку комунікативно-мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку із різними типами мовленнєвого дизонтогенезу, з урахуванням синдромного та метасиндромного аналізу, стане підґрунтям для проведення диференціальної діагностики.

У зв'язку з цим, логопедичне вивчення дитини дошкільного віку із порушенням розвитку комунікативно-мовленнєвої діяльності здійснювалось за таким алгоритмом:

СИМПТОМ			
неврологічний	патопсихологічний	лінгвопатологічний	нейропсихологічний

СИНДРОМ			
неврологічний	патопсихологічний	лінгвопатологічний	нейропсихологічний
МЕТАСИНДРОМ			

ЛОГОПЕДИЧНЕ ЗАКЛЮЧЕННЯ

Висновки. Таким чином, синдромальний і метасиндромальний аналіз у діагностиці порушень розвитку комунікативно-мовленнєвої діяльності, хоча і є клінічним діагностичним методом, проте спрямований на оцінку наявності взаємозв'язку певного фактору з різними функціями, що дав нам змогу усвідомити цілісну картину порушення розвитку комунікативно-мовленнєвої діяльності. Реалізація запропонованої програми діагностичного дослідження та ретельний аналіз отриманих даних дозволили констатувати стан сформованості комунікативно-мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку із різними типами мовленнєвого дизонтогенезу та підвести підсумки констатувального етапу експерименту.

Перспективою подальших розвідок з цього напрямку є опис та розкриття синдромів та метасиндромів, які стануть диференціальними ознаками порушень розвитку комунікативно-мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку із різними типами мовленнєвого дизонтогенезу.

Бібліографія

Бадалян, Л.О. (1987). Невропатология: учебник. Москва, Просвещение. **Бондар, В.І.,** Синьов, В.М. (2011). Дефектологічний словник: навчальний посібник. Київ, МП Леся. **Выготский, Л.С.** (1983). Основы дефектологии. Москва, Просвещение. Т. 2. **Лопатинська, Н.А.** Нейроонтогенетичні фактори становлення функціональної системи мови та мовлення. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови, 13. 387-399. **Микадзе, Ю.В.** (2013). Нейропсихология детского возраста: учебное пособие. Санкт-Петербург, Питер. **Ушаков, Г.К.** (1973). Детская психиатрия. Москва, Медицина.

References

Badalyan, L.O. (1987). Nevropatoloriya: uchebnik. Moskva, Prosveschenie. **Bondar, V.I.,** Sinov, V.M. (2011). DefektologIchniy slovnik: navchalniy posIbnik. Kyiv, MP Lesya. **Vygotsky, L.S.** (1983). Osnovy defektologii. Moskva, Prosveschenie. T. 2. **Lopatynska, N.A.** Neiroontohenetychni faktory stanovlennya funkcionalnoyi systemy movy ta movlennya. Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy, 13. 387-399. **Mikadze, Yu.V.** (2013). Neyropsihologiya detskogo vozrasta: uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg, Piter. **Ushakov, G.K.** (1973). Detskaya psihiatriya. Moskva, Meditsina.

Received 13.10.2018
Accepted 12.11.2018

УДК 378.147
DOI: 10.32626 / 2413-2578.2018-12.202-222

О.В. Мартинчук
o.martynchuk@kubg.edu.ua

ПРОФЕСІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ СПЕЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ІНКЛЮЗИВНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ У КРАЇНАХ З ВИСОКИМ РІВНЕМ РОЗВИТКУ ОСВІТНІХ СИСТЕМ
(на прикладі Великобританії, Фінляндії та Ізраїля)

Відомості про автора: Мартинчук Олена Валеріївна, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри спеціальної психології, корекційної та інклюзивної освіти Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка, Україна. У колі наукових і професійних інтересів: інклюзивна освіта дітей з особливими освітніми потребами, підготовка майбутніх фахівців спеціальної освіти до роботи в інклюзивному середовищі, розроблення компетентностей спеціального педагога інклюзивного закладу освіти; розроблення електронних навчальних курсів з інклюзивної освіти для студентів вищих навчальних закладів. E-mail: o.martynchuk@kubg.edu.ua

Contact. Martynchuk Olena, PhD in Pedagogical Sciences, the Chairholder of the Chair of Special Psychology, Special and Inclusive Education of the Institute of Human Sciences of Kyiv Borys Hrinchenko University, Ukraine. Professional interests: inclusive education for children with special educational needs, training of future special teachers for work in the inclusive environment; the development of competences of a special teacher of an inclusive institution of education; development of electronic training courses in Inclusive Education for the students of various specialties. E-mail: o.martynchuk@kubg.edu.ua

Відомості про наявність друкованих статей. Мартинчук О. В. Нова освітня стратегія підготовки майбутніх фахівців зі спеціальної освіти в Київському університеті імені Бориса Грінченка / О. В. Мартинчук // Актуальні питання корекційної освіти: збірник наукових праць / за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. – Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2017. – Вип. 7 у 2 т. – Том 1.– С. 116-125. – (Серія «Педагогічні науки»). **Мартинчук О. В.** Підготовка фахівців у галузі спеціальної освіти: нові підходи // Особлива дитина: навчання і виховання: науковий, навчальний, інформаційний журнал. – К.: Педагогічна преса, 2018. – № 1. – С. 14-28. **Мартинчук О. В.** Дослідження мотиваційних орієнтацій майбутніх спеціальних педагогів

© Мартинчук О. В.

як детермінант успішної діяльності в інклюзивному середовищі / О. В. Мартинчук // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць / за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. – Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2018. – Вип. 11.– С. 215-232.

Мартинчук О.В. Професійна діяльність спеціальних педагогів інклюзивних закладів освіти у країнах з високим рівнем розвитку освітніх систем (на прикладі Великобританії, Фінляндії та Ізраїля). У статті розглядаються особливості професійної діяльності та функціональні обов'язки спеціальних педагогів, які здійснюють професійну діяльність в інклюзивних закладах освіти Великобританії, Фінляндії та Ізраїля – країн, які мають високий рівень розвитку освітніх систем та значні досягнення у сфері інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. Описано функціональні обов'язки координатора освітніх потреб (інклюзивного навчання). На підставі аналізу досвіду організації та впровадження інклюзивної освіти у цих країнах з'ясовано, що однією з ключових фігур забезпечення якості освіти дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому просторі є special educational needs (SEN) teacher – педагог, який має фахову освіту у сфері навчання, виховання і розвитку дітей з особливими освітніми потребами і здійснює свою фахову діяльність в закладах загальної освіти; виокремлено поступ державних інституцій на шляху впровадження якісної освіти, де одним з основних аспектів визначено запровадження підготовки спеціальних педагогів для професійної діяльності в інклюзивних закладах освіти та координаторів інклюзивного навчання для забезпечення менеджменту та експертної підтримки інклюзивного освітнього процесу. Проведений нами аналіз зарубіжного досвіду щодо професійної діяльності спеціальних педагогів у закладах освіти уможливив його використання у процесі розроблення компетентнісної моделі спеціального педагога для інклюзивних закладів України.

Ключові слова: спеціальний педагог інклюзивного закладу освіти, координатор освітніх потреб, інклюзивне навчання, країни з високим рівнем розвитку освітніх систем.

Мартынчук Е.В. Профессиональная деятельность специальных педагогов инклюзивных учебных заведений в странах с высоким уровнем развития образовательных систем (на примере Великобритании, Финляндии и Израиля). В статье рассматриваются особенности профессиональной деятельности и функциональные обязанности специальных педагогов, осуществляющих профессиональную деятельность в инклюзивных учебных заведениях Великобритании, Финляндии и Израиля – странах, которые имеют высокий уровень развития образовательных систем и значительные

достижения в сфере инклюзивного обучения детей с особыми образовательными потребностями. Описаны функциональные обязанности координатора образовательных потребностей (инклюзивного обучения). На основании анализа опыта организации и внедрения инклюзивного образования в этих странах установлено, что одной из ключевых фигур обеспечения качества образования детей с особыми образовательными потребностями в инклюзивном образовательном пространстве является special educational needs (SEN) teacher – педагог, имеющий специальное образование в сфере обучения, воспитания и развития детей с особыми образовательными потребностями и осуществляющий свою профессиональную деятельность в учреждениях общего образования; обозначены основные аспекты деятельности государственных институтов на пути внедрения качественного образования, одним из основных аспектов определено внедрение подготовки специальных педагогов для профессиональной деятельности в инклюзивных учебных заведениях и координаторов инклюзивного обучения для обеспечения менеджмента и экспертной поддержки инклюзивного образовательного процесса. Проведенный нами анализ зарубежного опыта открыл возможность для использования его в процессе разработки компетентностной модели специального педагога для инклюзивных образовательных учреждений Украины.

Ключевые слова: специальный педагог инклюзивного образовательного учреждения, координатор образовательных потребностей, инклюзивное обучение, страны с высоким уровнем развития образовательных систем.

Martynchuk O. V. Professional activity of special teachers of inclusive educational institutions in countries with a high level of development of educational systems (the example of Great Britain, Finland and Israel). The article deals with the peculiarities of professional activity and functional duties of special teachers who carry out professional activities in the inclusive educational institutions of Great Britain, Finland and Israel. These countries have high level of development of educational systems and significant achievements in the field of inclusive education of children with special educational needs. Functional responsibilities of the coordinator of educational needs (inclusive education) are described. Based on the analysis of the experience of organizing and implementing inclusive education in these countries, it has been found that one of the key figures in ensuring the quality of education of children with special educational needs in the inclusive educational space is the special educational needs (SEN) teacher – a teacher who has a professional education in the field training, education and development of children with special educational needs and carries out their professional activity in institutions of general education; the progress of state institutions on the way of introduction of quality education

is singled out, where one of the main aspects is determined by the introduction of training of special teachers for professional activities in inclusive educational institutions and inclusive education coordinators for the provision of management and expert support for the inclusive educational process. The profile of professional activity of the special teacher of inclusive educational institutions in Great Britain, Finland, which comprise direct work with children (individual training, small group training, children's training with a teacher in a classroom) and indirect work (counseling, cooperation with all participants in the educational process , assessment of the state of development and special needs of children, resource search, planning, etc.); factors contributing to the quality education of people with special educational needs (motivation of students, professional skills of a teacher of special education, cooperation). Our analysis of foreign experience regarding the professional activities of special educators in educational institutions enabled us to use it in the process of developing a competent model of a special teacher for inclusive institutions in Ukraine.

Key words: special teacher of inclusive institution of education, coordinator of educational needs, inclusive education, countries with a high level of development of educational systems.

Постановка проблеми та її зв'язок із важливими науковими і практичними завданнями. У процесі розроблення системи підготовки спеціальних педагогів інклюзивних закладів освіти в Україні ми проаналізували професійну діяльність вищезазначених фахівців у країнах, які мають високий рівень розвитку освітніх систем та значні напрацювання у сфері впровадження інклюзивного навчання.

Мета статті. У статті спробуємо проаналізувати професійну діяльність фахівців зі спеціальної освіти, які працюють у закладах загальної середньої освіти у країнах з високим рівнем розвитку освітніх систем та забезпечення інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами – Великобританії, Фінляндії та Ізраїлі.

Виклад основного матеріалу.

У ***Великобританії*** спеціальний педагог / вчитель спеціальної освіти / спеціальних освітніх потреб (англ. назва професійної кваліфікації: Special educational needs (SEN) teacher) працює з дітьми та молоддю, які потребують додаткової підтримки у навчанні, щоб досягти свого повного освітнього потенціалу, зокрема з дітьми з фізичними, сенсорними, мовленнєвими порушеннями, із загальними труднощами у навчанні, специфічними труднощами у навчанні (дислексією), аутизмом, соціальними, емоційними та психічними потребами або комбінацією цих труднощів. Спеціальний педагог (special educational needs (SEN) teacher) може працювати у змішаному (інклюзивному) класі, у спеціальному класі загальноосвітньої школи, у спеціальній школі для дітей з особливими освітніми потребами, у коледжі; може

навчати всіх учнів у класі, окремих учнів або невеликі групи, які часто мають підтримку від асистента вчителя [7].

Ключовим аспектом роботи спеціального педагога (special educational needs (SEN) teacher) у цій галузі є визначення особистих потреб та відповідальність за створення безпечного, стимулювального та сприятливого освітнього середовища.

До функціональних обов’язків спеціального педагога (special educational needs (SEN) teacher) загальноосвітньої школи належать [7]:

— навчання як окремих осіб, так і невеликих груп учнів усередині або поза класом;

— навчання національним навчальним предметам;

— підготовка уроків та ресурсів, навчальних матеріалів;

— розроблення та адаптування традиційних методів навчання для задоволення індивідуальних потреб школярів;

— використання спеціального обладнання та засобів (аудіовізуальних матеріалів та комп'ютерів для стимулювання інтересу до навчання);

— використання спеціальних навичок, таких як шрифту Брайля (Braille) у процесі навчання учнів з порушеннями зору та жестової мови та читання з губ у процесі навчання дітей, які мають порушення слуху;

— співпраця з учителем класу для визначення відповідних заходів для учнів щодо реалізації навчального плану;

— оцінювання дітей, які мають тривалі або короткострокові труднощі у навчанні, та співпраця з колегами для визначення особливих освітніх потреб окремих учнів;

— робота з керівником та керівним органом з метою забезпечення виконання вимог Закону про рівність (2010 р.) з точки зору розумних коригувань та механізмів доступу (універсального дизайну в освіті);

— підтримування зв'язку з іншими професіоналами, такими як соціальні працівники, мовленнєві та лінгвістичні терапевти, фізіотерапевти та психологи-педагоги; медичний персонал, психотерапевти;

— тісна співпраця з батьками та опікунами; спілкування з батьками та опікунами про прогрес дитини;

— організація позашкільного навчання (відвідування громад, прогулянки за межі школи, спортивні заходи тощо);

— допомога в особистих доглядах / медичних потребах у школярів з обмеженими можливостями життєдіяльності;

— виконання адміністративних завдань, включаючи оновлення та ведення обліку прогресу учнів;

— відвідування офіційних щорічних оглядів та інших заходів, пов'язаних з оцінкою розвитку, визначенням особливих освітніх потреб та перегляду планів освіти, охорони здоров'я та догляду;

— підвищення кваліфікації;

— керування поведінкою.

Спеціальний педагог (special educational needs (SEN) teacher) повинен володіти такими найважливішими навичками для успішної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі, як: навички планування та організаційні навички; здатність адаптуватись до змінених ситуацій; здатність ефективно спілкуватися; навички керування поведінкою та вміння справлятися зі складною поведінкою.

Щоб стати спеціальним педагогом (special educational needs (SEN) teacher) у загальноосвітній школі Англії та Уельсу потрібен статус кваліфікованого вчителя (QTS) або кваліфікація викладачів (TQ) у Шотландії.

Усі загальноосвітні школи мають посаду спеціального координатора з освітніх потреб (SENCO). Фахівець, який її обіймає, несе відповідальність за повсякденну реалізацію політики SEN у закладі освіти. Він повинен закінчити курси SENCO тривалістю від 1 до 3 років, які пропонує чимало університетів Великобританії, та мати як мінімум два роки педагогічного досвіду та належне розуміння Кодексу практик спеціальних освітніх потреб та інвалідності (SEND), у якому окреслено статутні вимоги щодо виявлення та підтримки молодих людей з особливими потребами або з інвалідністю.

До функціональних обов’язків координатора зі спеціальних освітніх потреб (керівника відділу спеціальних освітніх потреб) належать [7]:

— менеджмент упровадження політики SEN та щоденного забезпечення учнів з особливими освітніми потребами;

— координація роботи з різними установами та батьками;

— збір відповідної інформації про дітей з особливими освітніми потребами та забезпечення спеціальної підтримки учнів, які потребують послуг інших освітніх, медичних та соціальних установ.

У Великобританії існують додаткові обов'язкові вимоги щодо фахової підготовки вчителів SEN, які викладають учням із порушеннями зору, слуху та мультисенсорними (складними) порушеннями.

Отже, у Великобританії, країні, яка демонструє протягом багатьох років один з найвищих рівнів якості освітніх послуг для усіх громадян своєї країни, однією з ключових фігур забезпечення якості освіти дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому просторі є special educational needs (SEN) teacher – педагог, який має фахову освіту у сфері навчання, виховання і розвитку дітей з особливими спеціальними потребами і який здійснює свою професійну діяльність у

загальноосвітніх закладах, які надають освітні послуги усім дітям громади, у тому числі і дітям з порушеннями психофізичного розвитку.

Досвід ***Фінляндії*** у сфері професійної діяльності вчителів спеціальної освіти (special education teacher) у загальноосвітніх школах для нас є надзвичайно важливим у контексті пошуку шляхів забезпечення якості інклюзивної освіти в Україні. Це зумовлено тим, що фінська освіта відповідно до результатів Міжнародної програми з оцінки освітніх досягнень учнів (Programme for International Student Assessment – PISA) є однією з найбільш ефективних у світі.

У Фінляндії інклюзія (включення дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітні школи) є офіційною освітньою політикою, що передбачає створення шкіл, придатних для всіх учнів [10; 11; 13]. Фінські науковці визначають різні критерії якості включення дітей з особливими освітніми потребами до загальноосвітнього простору, але найважливішими серед них є: активна, змістова участь у повсякденному функціонуванні класу та відчуття приналежності до спільноти учнів школи [14; 17].

Одним з центральних засобів підтримки включення всіх дітей до загальноосвітнього простору у Фінляндії є система, яка називається частковою / неповною спеціальною освітою (part-time special education). Така освіта є тимчасовою для учнів, які навчаються у загальноосвітній школі, займає лише частину їхнього шкільного дня, не потребує індивідуального освітнього плану (IEP) та офіційного рішення певних органів щодо її отримання. Як зазначають дослідники, у XXI столітті біля 20% дітям шкільного віку у Фінляндії запропоновано часткову спеціальну освіту (part-time special education) і біля 8% дітей – спеціальну освіту на постійній основі на повний робочий день (full-time special education). Як зазначають M. Takala, R. Pirttimaa and M. Törmänen, «… Фінляндія установила світовий рекорд за кількістю дітей, які отримують спеціальну освіту, і ця кількість постійно збільшується (Statistics Finland, 2008)» [16]. Проте тут варто зауважити, що міжнародна наукова спільнота під терміном «спеціальна освіта» розуміє систему послуг, які надаються дитині з особливими освітніми потребами у будь-якому закладі освіти (як загальноосвітньому, так і спеціальному).

Фінські дослідники вбачають однією з можливих причин успішних результатів фінських школярів у Міжнародній програмі з оцінки освітніх досягнень учнів (PISA) можливість отримувати постійну підтримку завжди, коли це необхідно, зазвичай від вчителя спеціальної освіти (special education teacher) через часткову спеціальну або інклюзивну освіту (part-time or inclusive special education) [16].

Програми з підготовки вчителів спеціальної освіти для професійної діяльності в інклюзивному середовищі, передусім, спрямовані на формування компетентностей вчителів у сфері розвитку

мовлення дітей, навчання їх читанню, письму, математики, подолання мовленнєвих, когнітивних та поведінкових порушень в учнів з особливими освітніми потребами [6].

Втручання і підтримка пропонуються дитині негайно, як тільки помічено труднощі у навчанні: спочатку у формі підтримки вчителем класу. Якщо цього недостатньо, то підтримку надає спеціальний педагог (special education teacher), який працює, зазвичай, у загальноосвітній школі. Найрозповсюдженішою формою надання підтримки дитині з особливими освітніми потребами у школі є підтягуюча модель «pull-out model» [16], при якій учні, що потребують спеціальної освітньої підтримки, можуть відвідувати кімнату спеціального педагога (special education teacher) під час певних уроків. Ця підтримка зініціюється вчителем класу або батьками, при цьому дитина залишається навчатись у загальному потоці (у своєму класі), але підтримується спеціальним педагогом щотижня. Однак, якщо учень має значні труднощі у навчанні, йому може бути запропонована спеціальна освіта повного дня (тобто у спеціальному закладі освіти).

Наразі майже кожна школа у Фінляндії має одну або більше ставок спеціального педагога. У сільській місцевості (невеликих школах) освітню підтримку дітям надають виїзні спеціальні педагоги (peripatetic special education teachers). Профіль роботи спеціальних педагогів вирізняється на першому і другому ступенях освіти. На першому ступені, зазвичай, вчителі надають освітню підтримку з читання і письма, на другому ступені – з математики та іноземних мов (Фінляндія є двомовною країною, тому кожен учень вивчає дві національні мови: фінську і шведську), і на обох рівнях, за необхідності, ведеться активна робота щодо подолання поведінкових порушень в учнів з особливими освітніми потребами.

Функції вчителя спеціальної освіти у Фінляндії є подібними до функцій спеціального координатора з освітніх потреб (Special Educational Needs Co-ordinators – SENCO) у Великобританії [6; 9; 16]. Вони несуть відповідальність за освітню діяльність учнів з особливими освітніми потребами: за виявлення, оцінювання особливих освітніх потреб, контроль та координацію забезпечення освітніми послугами цих учнів; підготовку індивідуальних освітніх планів та консультування вчителів щодо їх реалізації. Ці фахівці працюють спільно з широким колом помічників, батьків і терапевтів, що вимагає наявності у них сформованих організаційних та комунікативних навичок, навичок взаємодії, вирішення проблемних і конфліктних ситуацій. Як зазначають фінські дослідники, для професійної діяльності вчителів спеціальної освіти (які, по суті, є спеціальними координаторами з освітніх потреб (Special Educational Needs Co-ordinators – SENCO) характерно:

— перевантаження операційними діями, що не дає можливості більш глибоко зосереджувати увагу на розгляді стратегічних аспектів спеціальних освітніх потреб учнів [4; 9];

— необхідність діяти у складних контекстах у різних організаційних структурах [15];

— неузгодженість в інтерпретації їх ролі і робочого навантаження, статусу і положення у шкільній ієрархії; на думку фіхівців SENCO, вони мають бути частиною управлінських команд зі стратегічної роботи, нести відповідальність за виконання таких завдань як управління бюджетом і спеціальною політикою у сфері особливих потреб, мати можливість впливати на політику усієї школи [12];

— варіювання функцій учителя спеціальної освіти у різних школах, що зумовлено різними підходами до розуміння змісту спеціальної освіти учасниками освітнього процесу; переважаючою є орієнтація на консультування і педагогічну підтримку [3];

— гнучке планування, спрямоване на задоволення освітніх потреб дитини [5].

Останнім часом все більше уваги приділяється забезпеченню підтримки дитини з особливими освітніми потребами у класі з метою уникнення забирання учня з класу для занять з учителем спеціальної освіти в окремому приміщенні [16, с. 2].

M. Takala, R. Pirttimaa and M. Törmänen провели дослідження з метою з'ясування профілю професійної діяльності вчителя спеціальної освіти у Фінляндії [16]. У структурі його діяльності було виокремлено такі види, які представлено на рис. 1.

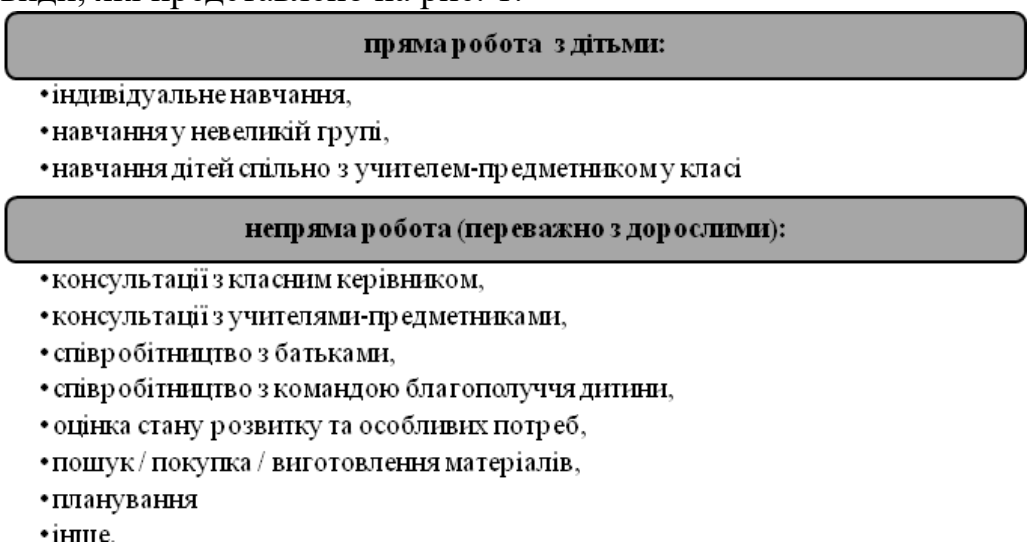


Рис. 1. Профіль професійної діяльності вчителя спеціальної освіти у Фінляндії

Більша частина прямої роботи (з дітьми) полягає у проведенні групових занять (від 2 до 10 дітей), а непрямої – у плануванні, матеріальному проектуванні освітнього середовища та оцінюванні розвитку і потреб дітей.

Авторами дослідження функції вчителя спеціальної освіти, пов'язані з консультуванням учителів, батьків, команд благополуччя дитини, сформовано у категорію «консультування». Функції, що стосуються оцінки, планування, створення освітнього середовища, виокремлено в окрему групу, яка отримала назву «фонова робота».

Отже, робота педагога спеціальної освіти Фінляндії науковцями розподілена на три групи: навчання (teaching), консультування (consultation) і фонова робота (background work). На рис. 2 представлено роботу типового вчителя спеціальної освіти у фінській загальноосвітній школі.

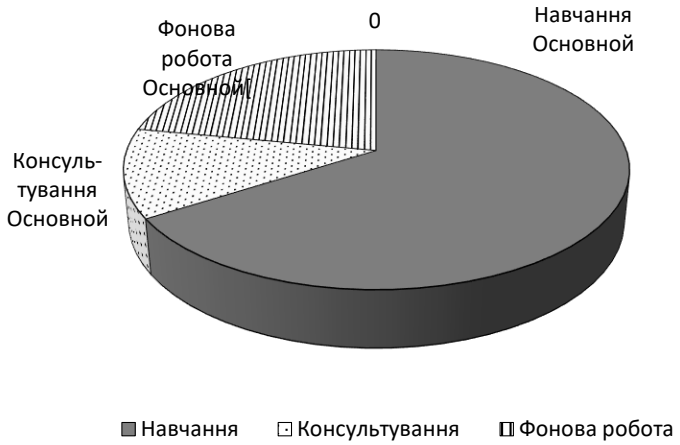


Рис. 2. Розподіл щомісячного робочого навантаження вчителя спеціальної освіти загальноосвітньої школи у Фінляндії

Більш детальний аналіз результатів дослідження виявив, що вчителі, які працювали зі старшими учнями, частіше використовували кооперативне навчання і спільне викладання у великих школах (з кількістю учнів понад 740 осіб).

Цікавими для нашого дослідження є визначені фінськими вчителями спеціальної освіти позитивні і негативні характеристики різних форм роботи з дітьми: індивідуальної, групової та колективної (перераховані нижче переваги і недоліки наведено у порядку важливості, наданої їм вчителями спеціальної освіти):

— *індивідуальне навчання*: незважаючи на те, що воно вважається надзвичайно інтенсивним, ефективним та емоційно безпечним для дитини з особливими освітніми потребами, педагоги визнають такі негативні характеристики його, як: обмеженість соціального контакту з однолітками; стигматизація дитини, що виявляється у її забиранні з класу на індивідуальні заняття; наявність у дитини відчуття, що дорослий постійно «штовхає її уперед»; ресурсозатратність індивідуального навчання;

— *навчання у невеликій групі*: педагоги визначають такі позитивні характеристики групового навчання, як: емоційно сприятлива атмосфера навчання у невеликій групі для дитини з особливими освітніми потребами; можливість формування однорідних груп, що

забезпечує більш легке планування та ефективне використання часу на занятті; дитина відчуває себе легко і невимушено, оскільки не є єдиною, кому потрібно приділити увагу, що надає їй сміливості задавати питання і бути активною на занятті; разом з цим учителі спеціальної освіти окреслюють такі недоліки цієї форми навчання, як: стигматизація дітей, оскільки деякі з них страждають від того, що вимушені на певний час покинути клас і переживають з приводу того, що пропустять те, чому учать інших дітей; групова робота зумовлює недостатність часу для планування спільного викладання та його здійснення, особливо, на другому та третьому ступенях освіти; нестача знань з предметів, які викладаються на цих ступенях освіти;

— *кооперативне навчання, спільне викладання*: вчителі спеціальної освіти визнають серйозні переваги такого виду навчання і викладання, оскільки два вчителі мають можливість зробити значно більше в одному класі, ніж один вчитель, відтак більше учнів забезпечені освітньою підтримкою, залишаються у класі і не пропускають уроків, отримують все те, що й інші учні класу; уроки краще сплановані, оскільки два вчителі беруть участь у їх розробленні; що стосується недоліків спільного викладання, то вчителі зазначають недостатність часу для планування уроків; а також свої відчуття щодо використання їх як помічників і, відповідно, неефективність використання їхніх ресурсів; відсутність достатньо сформованих навичок і звички працювати у парі з іншими вчителями; дослідники виявили, що більшість вчителів спеціальної освіти найкращим варіантом визнають навчання у невеликій групі і з побоюванням ставляться до кооперативного навчання і спільного викладання, посилаючись на відсутність достатнього часу для планування уроків [1; 12].

У процесі аналізу фінського досвіду для нас значущим було вивчення змісту роботи вчителів спеціальної освіти, пов’язаного з найрозповсюдженішими причинами звернення до цих фахівців. Нижче вони представлені у порядку важливості, наданої їм вчителями спеціальної освіти:

— проблеми у читанні та письмі (challenges in reading and writing (often dyslexia);

— проблеми у математиці (challenges in mathematics);

— проблеми з іноземною – другою національною мовою (challenges in foreign languages);

— проблеми у поведінці (challenges in behaviour).

Останнім часом значна увага наукової та педагогічної спільноти приділяється питанню забезпечення якості інклюзивної освіти. Вчителі спеціальної освіти фінських шкіл чинниками, що сприяють якісному навчанню учнів з особливими освітніми потребами, визначили наступні: мотивація учнів; професійні навички вчителя спеціальної освіти; співробітництво. Відтак, на думку вчителів спеціальної освіти,

досягнення високої якості освіти учнів з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому просторі можливе за умови сформованості у спеціальних педагогів фахових компетенцій та уміння працювати з іншими професіоналами та батьками.

Отже, вчителі спеціальної освіти у Фінляндії є експертами у сфері забезпечення різних освітніх потреб дітей та налагодженні комунікації та співробітництва з усіма учасниками освітнього процесу; зміст їхньої професійної діяльності можна узагальнити у три категорії: навчання, консультування і фонова (довідкова) робота; більшість часу вчителі спеціальної освіти витрачають на навчання учнів та фонову роботу (складання індивідуального освітнього плану, оцінювання розвитку і особливих потреб дітей, забезпечення навчально-методичними матеріалами); вчитель спеціальної освіти працює в основному з невеликими групами дітей і рідше у процесі спільного викладання з іншим учителем, хоча всі визнають ефективність такого виду викладання; консультації займають менше місця у робочому профілі вчителя спеціальної освіти, ніж це представлено у теорії та методичних рекомендаціях з організації та впровадження інклюзивного навчання, відтак, M. Takala, R. Pirttimaa, M. Törmänen припускають, що це пов’язано з особливостями підготовки вчителів спеціальної освіти у Фінляндії, яка, передусім, концентрується на педагогічних питаннях і недостатньо уваги приділяє формуванню навичок співробітництва з іншими фахівцями [6; 16].

Фінська наукова та педагогічна громада вважають, що модель підтримки дітей з особливим освітніми потребами (модель витягування / pull-out model) має інклюзивний характер, хоча за своєю суттю є сегрегативною, і це викликає занепокоєння, оскільки включення / інклюзія ґрунтується на принципі співробітництва та участі, проте вчителі спеціальної освіти у фінських школах максимально намагаються адаптувати зміст начальної програми і методи викладання до освітніх потреб учнів.

На нашу думку, фінська модель інклюзивної освіти має такі вагомі переваги, як: легкий доступ дитини до додаткових освітніх послуг (індивідуальних та групових занять із вчителем спеціальної освіти), відсутність формальних рішень щодо надання дитині особливого статусу, наявність учителів спеціальної освіти практично у кожній фінській школі, що уможливлює достатній рівень забезпечення освітніх потреб дітей, про що свідчать результати Міжнародної програми з оцінки освітніх досягнень учнів (Programme for International Student Assessment – PISA).

Ізраїль має цікавий і плідний історичний шлях розвитку інклюзивної освіти та підготовки кадрів для її впровадження. Коротко представимо історію становлення і розвитку освіти для дітей з особливими освітніми потребами у цій країні.

У 1988 р. було прийнято Закон про спеціальну освіту; визначено структуру навчання і корекційно-розвивальної складової (логопедичні заняття, ерготерапія, фізіотерапія, психологічна допомога, медична допомога), заявлено поступальний рух до забезпечення кожному учневі найкращої можливості інтегруватись у громаду та створити для себе якісне майбутнє у толерантному і справедливому суспільстві, проте Закон не визначав механізму фінансування навчання дітей з особливими потребами у загальноосвітньому просторі.

У 1990-их роках відбувається поступова зміна парадигми – від медичної до суспільної; принцип нормалізації змінюється на принцип якості життя, що охоплює почуття задоволення, комфорту і психологічного благополуччя, відчуття соціальної приналежності, компетентності та контролю над життям. Принагідно хочемо зазначити думку Т. Гумпеля, професора Єрусалимського Єврейського університету, про те, що в Ізраїлі досі діє медична модель, тому що діти діагностуються за однією з 12 медичних категорій (нозологій), а не оцінюються за рівнем необхідної підтримки. Проте поступальний рух суспільства у напрямі забезпечення інтегрування дітей з особливими потребами до загальноосвітнього простору сприяв створенню у 2000 р. державної комісії під керівництвом проф. М. Маргаліт, яка сформулювала принцип «Спеціальна освіта – це не місце, а система послуг, яка надається дитині з особливими освітніми потребами». Ці послуги можуть надаватись як в умовах навчання у спеціальних закладах освіти, так і при інклюзивному навчанні. Ще один важливий висновок, який зробила комісія, стосується спеціальної освіти, що несе у собі величезні знання, практику, моральні цінності, які можуть і повинні бути передані загальній освіті для успішної інклюзії учнів [2]. Проте, як зазначив Т. Гумпель, будь-яка система не любить змін, у тому числі й освітня, тому знадобилось ще декілька років для того, щоб висновки цієї комісії почали реалізовуватись в освітньому просторі Ізраїлю.

У 2002 р. було прийнято поправку №7 до Закону про спеціальну освіту, відповідно до якої інклюзивна освіта визначалась пріоритетною стосовно навчання дітей з особливими потребами у закладах освіти; закріплено право учнів, які мають істотні труднощі у навчанні, отримувати індивідуальну допомогу, що оплачується з бюджету школи; визначено як норму положення про те, що учень направляється у спеціальний заклад освіти тільки у випадку, якщо загальноосвітній навчальний заклад вичерпав усі можливості йому допомогти, а умови навчання у ньому не відповідають потребам учня.

У 2007 р. міністр освіти створює комісію під керівництвом судді Долнер для розгляду звернень батьків дітей з особливими освітніми потребами, зокрема звернення Асоціації батьків дітей із синдромом Дауна до Вищого суду справедливості, які хотіли, щоб їх діти вчились в інклюзивних закладах, але при цьому отримували ті ж самі послуги, які

діти отримують у спеціальних закладах освіти. Результатом діяльності цієї комісії стала рекомендація щодо «прикріплення» фінансування до учня, а не до школи, і дозвіл батькам обирати форму навчання для своїх дітей (в інклюзивному чи спеціальному закладі освіти).

2011 р. знаменується тим, що Міністерство освіти Ізраїлю визначає інклюзивну форму навчання учнів зі спеціальними освітніми потребами пріоритетним завданням розвитку системи освіти і закріплює на законодавчому рівні принцип «гроші слідують за дитиною». Відтак, активне впровадження інклюзивного навчання в Ізраїлі зумовлено створенням необхідних умов: прийняттям законодавчих актів: інклюзивна освіта в Ізраїлі введена і діє відповідно до Закону про спеціальну освіту від 1988 р. і Поправки № 7 до цього Закону про інклюзивну освіту від 2002 р.; Закон розглядає кожного учня як здатного навчатись та інтегруватись у соціальне середовище, яке його оточує і дає йому необхідні для цього знання і навички – по праву, а не з милості; Закон наділяє батьків дітей з особливими освітніми потребами правом бути учасниками у процесі визначення відповідного закладу освіти і навчальної програми; забезпеченням фінансування: джерелами фінансування є Міністерство освіти, Міністерство охорони здоров'я, Міністерство праці і соціального захисту, громадські організації; розробленням навчально-методичної бази; підготовкою фахівців до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

З метою реалізації Закону про спеціальну освіту та поправки № 7 до цього закону про інклюзивну освіту в Ізраїлі створено 67 Центрів підтримки інклюзивної освіти, які являють собою мережу установ з надання навчально-терапевтичних послуг для дітей з особливими потребами, інтегрованих у систему загальної освіти. Основними функціями Центрів підтримки інклюзивної освіти є: супровід: консультація, інструктаж, методична допомога, допомога у складанні індивідуальних програм, розроблення методик навчання дітей з особливими освітніми потребами, курси підвищення кваліфікації; підтримка: педагогічна діагностика дітей, штат корекційних педагогів, логопедів, ерготерапевтів, психотерапевтів, тьюторів, спеціальне обладнання і засоби технічної підтримки, професійна бібліотека, дидактичні ігри; контроль: за кожною школою, що практикує інклюзивну освіту, закріплено координатора, завданням якого є забезпечення школи необхідними ресурсами та здійснення процесу інтеграції.

Зокрема, в Єрусалимському центрі підтримки інклюзивної освіти працює 71 консультант, 540 корекційних педагогів, 326 логопедів, ерготерапевтів, арт-терапевтів, які забезпечують упровадження декількох моделей інклюзивного навчання в єврейських школах Єрусалиму.

Розглянемо моделі інклюзивного навчання, які функціонують в єврейському секторі державних шкіл Ізраїлю, і є прикладом творчого

мислення у сфері освіти. Ініціаторами моделей є педагоги, батьки, суспільні організації, Міністерство освіти Ізраїлю.

Модель «Інклюзивні години» діє з 2002 року на підставі поправки № 7 до Закону про спеціальну освіту. Учні, які мають серйозні труднощі у навчанні (learning disabilities), отримують у межах школи індивідуальні заняття з корекційним педагогом, який є штатним співробітником Центру підтримки інклюзивної освіти. Право на інклюзивні години мають діти, які навчаються у підготовчій групі закладу дошкільної освіти та учні початкової та середньої школи. 5%-6,75% дітей від загальної кількості учнів у школі можуть отримати допомогу з бюджету школи (шкільна комісія у складі директора, психолога, корекційного педагога, педагога-консультанта сама вирішує, кому з дітей надати допомогу), для кожного учня складається індивідуальний план навчання. Заняття з корекційним педагогом та іншими фахівцями (логопедом, психологом, ерготерапевтом) проходять 1 раз на тиждень. На думку провідних науковців Ізраїлю у сфері спеціальної та інклюзивної освіти, зокрема Т. Гумпеля, ця модель не є найкращою, оскільки у кожній школі відсоток таких дітей різний.

Модель «Спеціальний клас у школі» (клас, який просуває вперед). У цьому класі навчається до 14 учнів, працюють 2 педагога (педагог загальної освіти та педагог спеціальної освіти), психолог, логопед, ерготерпевт. Для кожної дитини складається індивідуальний план навчання, діти, відповідно до нього, вивчають окремі предмети у класах для дітей з нормотиповим рівнем розвитку. За цією моделлю навчаються діти зі значними труднощами у навчанні (Learning disabilities), моторними, мовленнєвими, емоційними порушеннями (з низькою самооцінкою, фрустрацією поведінки тощо); дитина може вчитися у такому класі до кінця закінчення школи і відвідувати у класі для дітей з нормотиповим рівнем розвитку уроки з предметів, за якими має здібності на рівні однолітків. Протягом декількох років в Єрусалимі діє проект з інтеграції дітей з проблемами в емоційно-поведінковій сфері, наразі у школах міста діє 81 клас, де здобувають освіту такі діти. У класі для дітей з порушеннями емоційно-поведінкової сфери навчається до 8 учнів, працюють у ньому два педагога (педагог загальної освіти та педагог спеціальної освіти), психолог, психотерапевт. Діти відвідують гуртки і заняття, які сприяють формуванню і закріпленню навичок спілкування, взаємодопомоги і уміння будувати дружні стосунки. Кожен учень має індивідуальну програму корекції поведінки та право на інклюзивне навчання у загальноосвітньому класі за окремими предметами, де має здібності на рівні однолітків, відповідно до індивідуального плану.

Модель «Навчання з тьютором». У цій моделі дитині з аутизмом, психічними порушеннями, серйозними фізичними труднощами допомагає тьютор, який працює з нею відповідно до

рішення розподільчої комісії. Зазвичай, тьютор допомагає усім дітям, але фокус його уваги постійно знаходиться на дитині з особливими освітніми потребами. Науковці і педагоги окреслюють певні недоліки та переваги цієї моделі, зокрема, до недоліків відносять: залежність дитини від тьютора, постійна присутність дорослого обмежує можливість вільного спілкування з ровесниками, тьютор не має педагогічної освіти; до переваг – можливість повної інтеграції дитини з особливими потребами у загальноосвітній простір, нормативне оточення служить моделлю для наслідування, можливість отримання індивідуальної допомоги від тьютора та підтримки рутинних повсякденних дій.

Модель «Спеціальний клас у звичайному класі». На кожній паралелі є звичайні класи (для дітей з нормотиповим рівнем розвитку) і класи для дітей з труднощами у навчанні. Більшу частину дня обидва класи навчаються разом. У цьому класі 35 дітей, з них 12 дітей, зазвичай, з дислексією. У класі 3 учителя: учитель загальної освіти, учитель спеціальної освіти, помічник учителя. Учні спеціального класу по складним для них предметам отримують індивідуальні заняття або заняття у маленьких групах. Протягом 2-4 годин діти з особливими освітніми потребами відвідують корекційні заняття, які проводить корекційний педагог. Відповідно до потреб учні також займаються з логопедом, ерготерапевтом, психотерапевтом.

Модель «Повна інтеграція «Долнер». Ця модель є найпрогресивнішою і співвідноситься певною мірою з вітчизняною моделлю інклюзивного навчання. Згідно з цією моделлю, батьки мають право вибору між спеціальною та інклюзивною освітою, бюджет на освітні послуги для дитини зі спеціальними освітніми потребами визначається залежно від функціонування дитини (розподільча комісія визначає 4 рівні функціонування дитини) та слідує за дитиною. Фінансування обмежено рамками бюджету Міністерства освіти, тому цією моделлю охоплено з 2011 року лише 2-6 класи шкіл єврейського сектора у чотирьох містах Ізраїлю. Аналіз результатів упровадження повної інтеграції свідчить про розширення можливостей інклюзивного навчання, покращення його якості, психологічного клімату у школі, позитивне сприймання повної інтеграції суспільством, задоволеність батьками можливістю вибору закладу освіти та моделі інклюзивного навчання, задоволеність школами кількістю і якістю допомоги від Центрів підтримки інклюзивного навчання. Разом з тим, окреслюються такі проблеми: труднощі впровадження повної інтеграції (інклюзивного навчання) на рівні всієї системи освіти, оскільки фінансування повної інтеграції вимагає більших вкладень, ніж фінансування спеціальної освіти; різке збільшення кількості дітей з дислексією, батьки яких звертаються з проханням про повну інтеграцію. З метою оцінки якості надання

освітніх послуг усім дітям (незалежно від форми навчання) Міністерство освіти Ізраїлю здійснює моніторинг і оцінку якості навчання учнів 2 і 5 класів початкової школи. Критеріями оцінки є рівень знань та емоційний стан дітей (як діти себе почувають у школі, відчуття безпеки у школі, їх зв'язок з учителем).

В Ізраїлі відпрацьована процедура переходу зі спеціального на інклюзивне навчання і навпаки через визначену Законом процедуру. Органом, що є уповноваженим установити право дитини на інклюзивну освіту і визначити найкращу для неї модель, є Муніципальна розподільча комісія, до складу якої входять: представник муніципального відділу освіти, інспектор спеціальної освіти, психолог, представник Всеізраїльського батьківського комітету. Ініціаторами звернення до розподільчої комісії є батьки або навчальний заклад, у якому вчиться дитина зі спеціальними освітніми потребами. На засіданні розподільчої комісії мають бути присутні батьки та представники закладу освіти, де вчиться дитина, батьки мають право запросити психолога, корекційного педагога, інших фахівців, які працювали з дитиною. Право на інклюзивне навчання дається на період до трьох років, після чого потрібне повторне звернення на комісію. Критеріями вибору моделі інклюзивного навчання є рівень когнітивного розвитку, соціальні навички, особливі вимоги до освітнього середовища, здатність навчатись за загальноосвітньою програмою.

Нижче наводимо діаграму розподілу дітей з особливими освітніми потребами у системі спеціальної та інклюзивної освіти Ізраїлю (див. рис. 3).

Так, 52% дітей від загальної кількості дітей з особливими освітніми потребами отримують освітні послуги за моделлю «Інклюзивні години», по 20% дітей від загальної кількості дітей з особливими освітніми потребами навчаються у спеціальних класах та спеціальних школах і лише 8% дітей повністю інтегровані у загальноосвітній простір за моделлю Долнер (повної інтеграції).

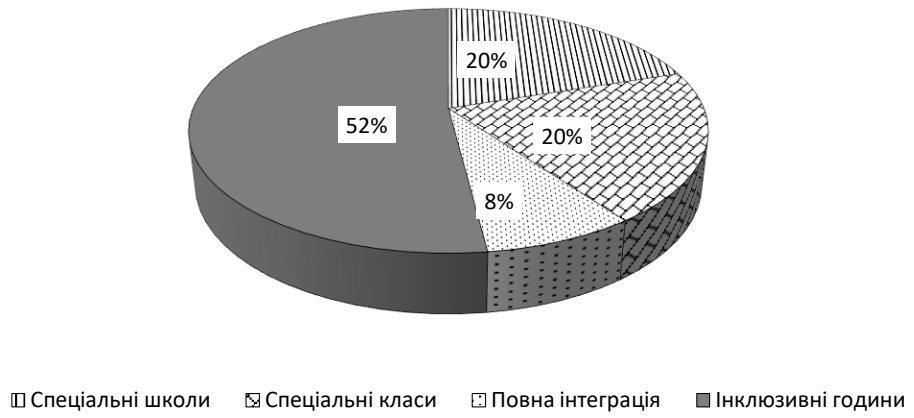


Рис. 3. Діаграма розподілу дітей зі спеціальними особливими потребами у системі спеціальної та інклюзивної освіти.

В Ізраїлі функціонують такі типи спеціальних шкіл (класів) для дітей з особливими освітніми потребами (див. рис. 4):

Школи (класи) для дітей з особливими освітніми потребами:	для дітей зі значними труднощами у навчанні (Learning disabilities),
	для дітей з проблемами у поведінці (схильність до насилля, антисоціальна поведінка, відсутність самоконтролю),
	для дітей з порушеннями слуху (глухих і слабочуючих),
	для дітей з порушеннями зору (сліпих і слабозорих),
	для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату (ДЦП),
	для дітей з розладами аутистичного спектра,
	для дітей з інтелектуальними порушеннями,
	для дітей з глибоким ступенем порушення інтелектуального розвитку та тяжкою інвалідністю,
	школа при психіатричному стаціонарі.

Рис. 4 Типи спеціальних шкіл (класів)
для дітей з особливими освітніми потребами в Ізраїлі

Нижче наводимо статистичні дані за 2016-2017 навчальний рік щодо розподілу дітей за видами порушень, які навчаються в інклюзивних закладах освіти (див. табл. 1).

Таблиця 1

Таблиця розподілу дітей за видами порушень, які навчаються в інклюзивних закладах освіти Ізраїлю (статистичні дані за 2016- 2017 навчальний рік)

Вид порушення	Всього учнів	Кількість дітей, які навчаються в інклюзивних закладах освіти	Відсоток дітей, які навчаються в інклюзивних закладах освіти
Дислексія	100,332	67,988	67,8
Затримка розвитку	18,673	11,941	63,9
Порушення емоційно-поведінкової сфери	18,302	7,534	46,9
Затримка мовленнєвого розвитку	15,998	10,485	65,5
Аутизм	10,789	3,525	32,7
Порушення слуху	4,971	3,296	66,3
Психічні розлади	3,647	1,710	46,9
Межовий інтелект	3,517	1,446	41,1
ДЦП	3,231	1,552	47,1
Легкий ступінь порушення інтелектуального розвитку	2,870	25	0,9
Помірний ступінь порушення інтелектуального розвитку	2,791	82	2,9
Помірний ступінь	2,564	6	0,2

порушення інтелектуального розвитку з іншим порушенням (складне порушення)			
Тяжкий ступінь порушення інтелектуального розвитку	1,979	3	0,2
Тяжкі соматичні захворювання	1.188	1,187	99,9
Порушення зору	1,414	1,234	87,3
Інші	576	520	90,3
Всього	192,842	112,502	58,3

Аналіз результатів таблиці свідчить, що серед усіх дітей, які мають ті чи інші порушення розвитку, найбільш інтегрованими за кількістю є категорії дітей з дислексією (специфічним порушенням писемного мовлення), затримкою психічного та мовленнєвого розвитку, порушенням емоційно-поведінкової сфери. Отже, найбільшим контингентом дітей з особливими освітніми потребами, які отримують додаткові корекційно-розвиткові послуги від корекційного (спеціального) педагога у загальноосвітньому просторі Ізраїлю, є діти з вищезазначеними порушеннями розвитку.

Наукова та педагогічна спільнота Ізраїлю визнають, що успішність інклюзивного навчання залежить від якості педагога, критеріями якої є: знання особливостей розвитку і функціонування когнітивної, сенсорної, емоційної та поведінкової сфер; володіння методиками навчання дітей зі спеціальними освітніми потребами; психологічна готовність до інклюзивного навчання (особистість педагога, мотивація, попередній досвід), високий рівень емоційного інтелекту.

Тривалі системні зміни в Ізраїлі щодо включення дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітній простір зумовили зміни у підходах до підготовки фахівців зі спеціальної освіти у цій країні. Відповідно до проголошеної освітньої політики щодо розширення можливостей доступу осіб з порушеннями розвитку до якісної освіти у загальноосвітніх навчальних закладах, було визнано, що вчителі, які мають «регулярну» освіту (тобто, освіту, яка уможливлює роботу з нормотиповими дітьми), мають право на додаткову підтримку від фахівця зі спеціальної освіти, а вчителі спеціальної освіти потребують спеціалізованої підготовки до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти. Зокрема, було зазначено, що вони мають набути компетенцій підтримки дітей з різними освітніми потребами в інклюзивному освітньому просторі та створення навчального середовища, що забезпечує ефективне впровадження інклюзивного навчання. Зважаючи на те, що фактична кількість учнів у сегрегованих закладах освіти знижується через ширше включення дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивні заклади освіти, в Ізраїлі на

державному рівні було прийнято рішення про те, що професійна підготовка фахівців зі спеціальної освіти має бути змінена у напрямі формування їхньої готовності до професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього простору (зокрема, надання підтримки дітям, батькам та вчителям регулярної освіти), а також рішення про збільшення обсягів підготовки фахівців зі спеціальної освіти, здатних забезпечувати інклюзивне навчання дітей з різними освітніми потребами [2].

Висновки. Отже, досвід передових країн світу у справі організації та впровадження інклюзивної освіти для дітей з особливими освітніми потребами свідчить про певні кроки державних інституцій на шляху до створення умов для якісного інклюзивного навчання цих дітей. Одним з таких кроків є запровадження підготовки спеціальних педагогів для професійної діяльності в інклюзивних закладах освіти та координаторів інклюзивного навчання для забезпечення менеджменту та експертної підтримки інклюзивного освітнього процесу. Здійснений нами аналіз зарубіжного досвіду щодо професійної діяльності спеціальних педагогів у закладах загальної середньої освіти у країнах з високим рівнем розвитку освітніх систем дав змогу використати наші наукові розвідки у процесі розроблення компетентнісної моделі спеціального педагога для інклюзивних закладів України.

Подяка. Автор висловлює вдячність ВФ «Крок за кроком» за надані матеріали з теми дослідження та Ізраїльському центру міжнародного співробітництва MASHAV за можливість ознайомлення з досвідом впровадження інклюзивної освіти у межах проведення наукового дослідження та стажування.

Бібліографія

1.Alikoski, P. (2008). Laaja-alaisen erityisopettajan työnkuva espoolaisissa yläkouluissa [The work profile of special teachers in the upper stage schools in Espoo]. Bachelor thesis, University of Helsinki, Finland. **2. Al-Yagon,** M., Margalit, M. (2001). Special and inclusive education in Israel. Retrived from : **Ошибка! Недопустимый объект гиперссылки. 3. Buysse, V.** & Wesley, P. W. (2004). A framework for understanding the consultation process: stage-by-stage. *Young Exceptional Childr*en, 7 (2), 2–9. **4. Cole, B. A.** (2005). Mission impossible? Special educational needs, inclusion and the re-conceptualization of the role of the SENCO in England and Wales. *European Journal of Special Needs Education*, 20 (3), 287–307. **5. Forlin, C.,** Loreman, T., Sharma, U. & Earle, C. (2009). Demographic differences in changing pre-service teachers attitudes, sentiments and concerns about inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 13 (2), 195–209. **6. Hausstätter, S. R.** & Takala, M. (2008). The core of special teacher education: a comparison of Finland and Norway. *European Journal of Special Education*, 23, 121–134. **7. Job profile Special** educational needs teacher. Retrived from : https://www.prospects.ac.uk/job-profiles/special-educational-needs-teacher. **8. Layton, L.** (2005). Special educational needs coordinators and leadership: a role too far? *Support for Learning*, 20 (2), 53–60. **9. Mackenzie, S.** (2007). A review of recent developments in the role of

the SENCo in the UK. *British Journal of Special Education*, 34 (4), 212–218. **10. Ministry of Education**. (2007). Strategy for Special Education. Retrived from : http://www.minedu.fi/OPM/ **11. Naukkarinen, A.** (2003). Inklusiivista koulua rakentamassa. Tutkimus yleisopetuksen koulun ja erityiskoulun yhditymisen prosesseista [Making an Inclusive School. A study about joining a mainstream and special school]. Monisteita 9. Helsinki: Opetushallitus.**12. Paananen, H.** (2008). Laaja-alainen erityisopettaja oman työnsä määrittäjänä. Espoon alakoulujen opettajien näkemyksiä työstään. [Special teacher designing her/ his own work. A study about special teacher at primary stage in Espoo]. Bachelor thesis. University of Helsinki, Finland. **13. Saloviita, T**. (2006). Erityisopetus ja inkluusio [Special education and inclusion]. *Kasvatus [Education]*, 37 (4), 326–342. **14. Stainback, S**. & Stainback, W. (1992). Schools as inclusive communities. *Controversial Issues Confronting Special Education: divergent perspectives*. Boston: Allyn & Bacon. **15. Szwed, C.** (2007). Reconsidering the role of the primary special educational needs co-ordinator: policy, practice and future priorities. *British Journal of Special Education*, 34 (2), 96–104. **16. Takala M.,** Pirttimaa R. &Törmänen M. Inclusive special education: the role of special education teachers in Finland. Retrived from :: http://users.jyu.fi/~makaku/Article3.pdf **17. Voltz, D. L.,** Brazil, N. & Ford, A. (2001).What matters most in inclusive education: a practical guide for moving forward. *Intervention in School and Clinic*, 37 (1), 23–30.

Received 15.10.2018
Accepted 20.11.2018

УДК 376.011.3-051
DOI: 10.32626 / 2413-2578.2018-12.222-234

Н.В. Никоненко
nataliianykonenko@gmail.com

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ У СПОЛУЧЕНИХ ШТАТАХ АМЕРИКИ

Відомості про автора: Никоненко Наталія, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та спеціальної освіти Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара, Дніпро, Україна. У колі наукових інтересів: особливості організації спеціальної освіти та системи підготовки вчителів спеціальної й інклюзивної освіти за кордоном, статеве виховання учнів із порушеннями інтелектуального розвитку. E-mail: nataliianykonenko@gmail.com

© Никоненко Н.В.

Contact: Nykonenko Nataliia, PhD of pedagogical sciences, associate professor of pedagogy and special education department in Oles Honchar Dnipro National University, Dnipro, Ukraine. Academic interests: peculiarities of special education organization and special education teachers preparation in the world, sexual education of schoolchildren with intellectual disabilities. E-mail: nataliianykonenko@gmail.com

Відомості про наявність друкованих статей:

Никоненко Н.В. Сучасні форми самостійної роботи у підготовці педагогів корекційної освіти // Імідж сучасного педагога // 2014. – № 4. – С. 17-20. **Nykonenko N.** Review of the Latest Achievements in Education of Special School Teachers in the EU Countries // Вісник Дніпропетровського університету. – 2014. – Вип. 20. – № 9/1. – С. 107-113. **Nykonenko N.** Developing of the Teaching Framework of Special School Educators // Nowoczesna edukacja: filozofia, innowacja, doświadczenie. – 2015. – Nr 1. – Łódź : Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Informatyki i Umiejętności. – P. 141-144. **Nykonenko N.** Рівневий підхід у сучасній підготовці вчителя спеціальної школи //Nowoczesna edukacja: filozofia, innowacja, doświadczenie. – 2015. – Nr 3. – Łódź: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Informatyki i Umiejętności. – P. 135-139**. Никоненко Н.В.** Методологічна робота з батьками як необхідна передумова ефективності ґендерного виховання дітей із порушеннями інтелектуального розвитку // Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка. – № 1(15). – 2018. – С. 91-96. **Никоненко Н.В.** Спільне та відмінне у роботі та підготовці вчителів спеціальної та загальної освіти США // Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка. – № 2(16). – 2018. – Готується до друку.

Никоненко Н.В. До питання організації спеціальної освіти у Сполучених Штатах Америки. У статті висвітлено основні особливості організації спеціальної освіти у США. До них віднесено постійно оновлюване законодавство щодо освіти осіб із особливими освітніми потребами, запровадження рівнів поширеності вад здоров'я, режимів розміщення учнів з особливими освітніми потребами у закладах освіти, програм індивідуального навчання. Встановлено, що відповідно до типу порушень визначається режим розміщення учнів спеціальної освіти у різних категоріях закладів. Значну увагу приділено вивченню програм індивідуального навчання дітей із особливими освітніми потребами у США, які обговорюються і ухвалюються групою із фахівців та батьків на чолі з вчителем спеціальної освіти. Досліджено базові принципи та наведено перелік типів порушень, які є визначальними в американській системі освіти для встановлення необхідності віднесення

учнів до категорії спеціальної освіти. Шляхом аналізу режимів розміщення учнів спеціальної освіти доведено, що американські учні проводять різну кількість часу в умовах інклюзивного освітнього середовища. Підкреслено, що тривала історія становлення спеціальної освіти у США стала позитивним прикладом для наслідування лише завдяки ухваленню та постійному оновленню прогресивних законодавчих актів.

Ключові слова: спеціальна освіта, спеціальна освіта у США, учні з особливими освітніми потребами, індивідуалізована навчальна програма, високий рівень поширеності порушення, низький рівень поширеності порушення, режими розміщення учнів спеціальної освіти у навчальних закладах США.

Никоненко Н.В. К вопросу об организации специального образования в Соединенных Штатах Америки. В статье рассмотрены ключевые особенности организации специального образования в США. К ним отнесены постоянно обновляемое законодательство об образовании лиц с особыми образовательными потребностями, введение уровней распространенности нарушений в обществе, режимов размещения учеников с особыми образовательными потребностями в учебных заведениях США, индивидуальной образовательной программы. Установлено, что в соответствии с типом нарушений определяется режим размещения учащихся специального образования в различных категориях учебных заведений. Значительное внимание уделено изучению индивидуальных образовательных программ для детей с ограниченными возможностями здоровья в США, которые обсуждаются и принимаются группой из специалистов и родителей во главе с учителем специального образования. Исследованы базовые принципы и приведен перечень типов нарушений в развитии, которые являются определяющими в американской системе образования для отнесения учащихся к определенной категории специального образования. Путем анализа режимов размещения учеников специального образования доказано, что американские ученики проводят разное количество времени в условиях инклюзивной образовательной среды. Подчеркнуто, что длительная история становления специального образования в США стала положительным примером для подражания только благодаря принятию и постоянному обновлению прогрессивных законодательных актов.

Ключевые слова: специальное (коррекционное) образование, специальное образование в США, учащиеся с ограниченными возможностями здоровья, индивидуальная образовательная программа, высокий уровень распространенности нарушения, низкий уровень распространенности нарушения, режимы размещения учащихся с ограниченными возможностями здоровья в учебных заведениях США.

Nykonenko N.V. To the issue of organization of special education in the United States of America. The main features of special education system in the United States are highlighted in the article. They include constantly updated legislation on the rights and education of individuals with disabilities, the introduction of high-incidence disabilities and low-incidence disabilities, determining the levels of inclusion and the content of special education teachers' preparation, federal settings needed for corresponding placement of students with disabilities in US educational institutions, and specially tailored Individualized Education Programs. It is emphasized that the long history of the formation of special education in the USA has become a sample for other special education systems all over the world mainly due to progressive legislative acts' adoption and constant updating. It is noted that "Individuals with Disabilities Education Act" categorized the wide range of disabilities eligible for special education into two groups, low-incidence disabilities and high-incidence disabilities. Low-incidence disabilities occur more rarely in the special education student population and include developmental disabilities, visual and hearing impairments, severe cognitive disabilities or multiple disabilities. High-Incidence Disabilities involve speech and language impairments, mental retardation, learning disabilities, behavioural and emotional disturbance. The basic principles and a list of types of disabilities used in the American education system for determining the necessity of classifying students into the special education category are explored. It is stated that "Individuals with Disabilities Education Act" has also established six modes of placement of special education students in different categories of US educational institutions (Federal Settings 1-6) determined according to the type of disability. Having analyzed the Act, it has been proven that American special education students spend different amounts of time in inclusive educational environments. Considerable attention is paid to study the peculiarities of Individualized Education Programs for US special education students, which are discussed and approved by a group of professionals and parents headed by a special education teacher.

Key words: special education, special education in the USA, students with special educational needs, Individualized Education Program, high-incidence disabilities, low-incidence disabilities, federal settings in US educational institutions.

Постановка проблеми. Спеціальна освіта США – один із світових лідерів людства на цьому шляху. Маючи тривалу історію розвитку (перші школи для дітей із вадами розвитку офіційно зафіксовані ще на початку XIX століття), вона пройшла багато етапів свого формування та під впливом національного громадянського руху створила з окремих, часто протилежних напрямів цілісну систему.

У часи становлення спеціальної освіти США єдиною метою дітей із обмеженими можливостями здоров'я, їхніх батьків, учителів та громадських організацій було отримання доступу для дітей із особливими освітніми потребами до належної освіти. Завдяки активному руху за рівні громадянські права для всіх громадян країни уряд США ухвалив низку законодавчих актів, зокрема закон «Освіта для всіх дітей із інвалідністю» ("The Education for All Handicapped Children Act") [3] у 1975 році. Оновлення законів «Освіта осіб із обмеженими можливостями здоров'я» ("Individuals with Disabilities Education Act" (IDEA)) (1990, 2001, 2004) [5] та «Не залишимо осторонь жодну дитину» ("No Child Left Behind Act" (NCLB) (2001)) [8] забезпечило доступ учням із особливими освітніми потребами (надалі – ООП), у тому числі із серйозними вадами, до належної загальної освіти.

До кінця XX століття навчання таких учнів стало загальною практикою закладів дошкільної, середньої та навіть вищої освіти у США, Канаді, Великій Британії й у інших розвинених країнах світу. За даними Національного центру статистики освіти США (the National Center for Education Statistics (NTPS) [2] у 2015/16 навчальному році кількість студентів віком від 3 до 21 року, які отримують спеціальну освіту, становила 6,7 млн або 13 % всіх школярів загальноосвітніх шкіл США.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання, пов'язані із реформуванням національної системи шкільної освіти США, розглядали у своїх роботах В. Жуковський, О. Заболотна, В. Коваленко, Т. Кошманова, О. Літвінов, О. Романовський, D. L. Clark, L. Darling-Hammond, L. Fischer, C.J. Graddy, M. Hunter, E.F. Iwanicki, J. Kelly, D.C. Lortie, M.S. Lewis, G. Madaus, T. McGreal, R.F. McNergney, J. Millman, M.A. Rebell, L.M. Rudner, D. Schimmel, M. Scriven, L.A. Shepard, B. Shimberg, L.S. Shulman, зокрема у галузі спеціальної освіти (M. Alter, L. Battaglino, D.P. Hallahan, W.L.Heward, R. Jackson, J. M. Kauffman [4], M.S. Lilly, P.C. Pullen), запровадженням максимальних можливостей для повної форми інклюзивного навчання (A. Lewis, D. L. MacMillan, B. Norwich, D. J. Reschly), розробкою стандартів оцінювання навчальних досягнень учнів із ООП (D.J. Gallagher, I. Heshusius, R. Jackson, R.P. Iano, T.M. Slertic), підготовкою педагогічних кадрів для роботи із учнями із ООП (E. Bettini; B. Billingsley; M.T. Brownell; E.P. Colon; S.M. Cooley-Nicholas, V. W.W. Fuchs, A.J. Fahsl, S. M. James; Sh. Jackson; K. Kode [7]; J. Kuehn; R.P. Mackie; R. Osgood; D.D. Ross; C. Walraven, L. Ware, T.O. Williams) на різноманітних освітніх платформах, оновленням термінології міжнародної класифікації порушень та розладів (icd-11) одночасно з оновленням термінології спеціальної освіти (J.C. Harris). Проте в основі вирішення всіх вищезазначених питань полягає

дослідження сутності механізму спеціальної освіти, зокрема зрозумілими стають вимоги до підготовки вчителів спеціальної освіти в США та природа інклюзивного навчального середовища.

У нашій країні ухвалення «Закону про освіту» [1] вочевидь інтенсифікує механізм інклюзивної освіти в українських закладах освіти всіх рівнів і ставить перед суспільством таку ж саму проблему, для ефективного вирішення якої доцільно скористатися набутками досвідченіших освітніх систем, зокрема США. Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що дослідження особливостей організації освіти за кордоном не нові у вітчизняній науці. Так, вагомий внесок у розробку питань порівняльної педагогічної освіти внесли відомі вітчизняні вчені (Л. Зязюн, Т. Кошманова, Н. Лавриченко, М. Лещенко, О. Матвієнко, Н. Мукан, О. Огієнко, Л. Пуховська, С. Шандрук та ін.). Однак вітчизняні дослідження особливостей організації спеціальної освіти та підготовки вчителів спеціальної освіти у західних країнах нами не знайдені. Недостатня кількість компаративних досліджень світової практики із вищезазначеної проблематики спричиняє інформаційний вакуум, у якому опиняються вітчизняні освітяни, робота яких пов’язана із учнями із ООП або з підготовкою вчителів спеціальної освіти; породжує небезпеку здійснення помилкових рішень, що потенційно гальмує сучасні реформи у галузі спеціальної освіти.

Саме тому **метою нашої статті** є встановлення особливостей спеціальної освіти, притаманних системі освіти Сполучених Штатів Америки, особливості підготовки вчителів спеціальної освіти, а також проблеми, з ними пов’язані.

Виклад основного матеріалу. Вважаємо слушною думку J. M. Kauffman [4] про те, що сучасна спеціальна освіта у США – продукт XX століття, пов’язаний із стрімким розвитком економічної експансії, підставою для якої стали інтенсивна індустріалізація, безупинна урбанізація та масова міграція небачених масштабів. Це спричинило соціальний, політичний та економічний експеримент для всього населення, відповідь на питання добробуту кожної людини було знайдено в оптимізації системи державної освіти (public school), в основі якої лежала демократія.

Історія розвитку спеціальної освіти США бере свій початок у Нью-Йорку, де понад століття тому система державних шкіл розпочала активне впровадження навчання осіб із особливими освітніми потребами [4; 7]. У 1899/1900 навчальному році Elizabeth E. Farrell стала вчителем єдиного «нерозподіленого» класу (Ungraded Class) державної школи № 1 на вулиці Генрі на Манхеттені, у Нью-Йорку, де викладала учням із ООП за програмою індивідуалізованого навчання. Американська вчителька була абсолютно переконана, що найскладнішу шкільну систему країни чи навіть світу із сотнями тисяч дітей, жорсткою

програмою, фронтальними методами навчання можна модифікувати для потреб атипових осіб, яких часто найменше люблять і вважають найпроблемнішими.

Хоча це було не єдиною практикою подібного типу [4; 7]: Thomas Gallaudet заснував школу для глухих у 1817 р. (нині – American school for the Deaf), John Dix Fisher у 1829 р. заснував школу для сліпих у м. Бостоні, (нині – відома Perkins School for the Blind), у 1848 р. Samuel Gridley Howe відкрив школу для молоді з інтелектуальною недостатністю (School for Idiotic and Fleeble-Minded Youth), але вони не стали першопричиною руху за спеціальну освіту до нинішнього її стану. Тільки обґрунтована та оригінальна ідея Elizabeth E. Farrell ***адаптувати школи під дітей із інвалідністю, а не дітей під школи*** завдяки понад двадцяти рокам її плідної та наполегливої праці переросла у сучасну систему спеціальної освіти США.

Результатом хвилі громадського руху стало ухвалення новаторських законів, вплив яких на розвиток спеціальної освіти неможливо переоцінити. Так, ухваленням Закону PL 94-142 «Освіта для всіх дітей із інвалідністю» (“The Education for All Handicapped Children Act”) [7] у 1975 році було запроваджено обов’язкове законодавче зобов’язання державним школам надавати ***безкоштовну належну державну освіту для всіх учнів із ООП у найменш обмеженому середовищі.*** Це затверджувало право учнів із обмеженими можливостями здоров’я максимально можливо здобувати освіту разом із учнями із типовим розвитком.

Таким чином, до ухвалення цього закону більшість учнів із обмеженими можливостями здоров’я зростали в закритих спеціалізованих установах, відокремлені від своїх однолітків із типовим розвитком та позбавлені можливості отримати освіту відповідно до державних стандартів. Після ухвалення Закону понад мільйон учнів, які до цього були позбавлені такої можливості, почали відвідувати заклади загальної освіти країни.

Щоправда це не означає, що всі учні із ООП постійно навчаються у класах загальної освіти. Ще досі науковці J. M. Kauffman, D.P. Hallahan, and P.C. Pullen [4] та інші обговорюють, які умови навчання та середовище є найменш обмежувальним для кожного конкретного випадку.

Закон [3] спрямував увагу на навчальних досягненнях учнів з інвалідністю шляхом запровадження ***індивідуалізованої навчальної програми*** (Individualized Education Program (IEP)) для кожного учня з ООП. Індивідуалізована навчальна програма – це короткострокова та довгострокова мета роботи кожного учня. У ній команда фахівців та батьків на чолі із вчителем спеціальної освіти визначає конкретні цілі фізичного, психічного та академічного розвитку кожної дитини, які

постійно переглядаються та корегуються. Відокремлення учнів для проведення певних занять, у спеціальні класи або переведення із загальноосвітнього навчального закладу у спеціальні повинні обумовлюватися характером чи тяжкістю порушення здоров'я дитини та, отже, повинні бути обґрунтовані в індивідуалізованій навчальній програмі.

Початок XXI століття підтвердив ідеї розвитку інклюзивного навчання у закладах освіти США, проте його акцент було перенесено із самого факту запровадження доступу до навчання у закладах загальної освіти на якість надання освітніх послуг особам із ООП. Ухвалення Закону «Не залишимо осторонь жодну дитину» ("No Child Left Behind Act") (2001) [8] та оновлений Закон «Освіта осіб із обмеженими можливостями життєдіяльності» ("Individuals with Disabilities Education Act" (IDEA)) (2004) [5] не лише підтвердили доступ для учнів із різними обмеженими можливостями здоров'я, у тому числі із серйозними вадами, до загальної освіти. Закон ґрунтується на впевненості у тому, що кожен учень зможе виконати певний стандарт шляхом запровадження посильних цілей. Таким чином, відповідно до цього закону учні із особливими освітніми потребами прирівнювалися до учнів з типовим розвитком і повинні були виконувати ті самі навчальні стандарти. Це стало значним поштовхом для надання доступу учням із ООП до загальної навчальної програми, найлегшим шляхом для реалізації чого стала інтенсифікація інклюзивного навчання.

Закон упроваджує новий тип звітності – належний річний прогрес (Adequate Yearly Progress (AYP)), у якому кожна школа звітує про досягнуті академічні уміння з читання та математики своїх учнів, якщо вона планує залучити державне фінансування у подальшому. Вчителям було рекомендовано давати тести державного зразка всім учням класу для того, щоб кожен показав свій прогрес у досягненні цілей, поставлених державою. Результати тестування учнів спеціальної освіти контролюються навіть частіше, ніж до ухвалення цього закону. Це викликано тим, що результати тестів подаються не лише по школі в цілому, але й за окремими категоріями школярів. Однією з таких категорій є учні з ООП.

Відповідно до даних Національного центру статистики освіти США [4] станом на 2015/16 навчальний рік близько 95% всіх осіб віком 6-21 рік, які відповідно до Закону IDEA [5] потребують спеціальної освіти, навчаються на базах державних шкіл.

Для того щоб дитина змогла отримувати освітні та реабілітаційні послуги у системі спеціальної освіти, необхідно виконати три умови:

1) встановлення виду порушення здоров'я дитини;

2) визначене порушення має відноситися до таких, що впливають на можливості дитини навчатися за загальною програмою;

3) для належного навчання дитині потрібна спеціально розроблена програма індивідуального навчання.

Стосовно основних типів проблем, які мають учні спеціальної освіти, Національним центром статистики освіти США [2] зазначається, що серед них 34% учнів із обмеженими навчальними можливостями, 20% – з мовними або мовленнєвими порушеннями, 14% – з іншими порушеннями здоров'я (туберкульоз, астма, епілепсія, лейкемія, діабет тощо), 9% – з аутизмом, 6% – із затримкою розвитку, 6% – із інтелектуальною недостатністю, 5% – з емоційними порушеннями, 2% – із множинними вадами розвитку, 1% – з порушеннями слуху, 1% – з ортопедичними порушеннями (рис. 1). Необхідно також зазначити, що до категорії учнів спеціальної освіти у США відносять також талановитих та обдарованих дітей [6, 4, 9], оскільки їхні освітні потреби також вважають особливими.

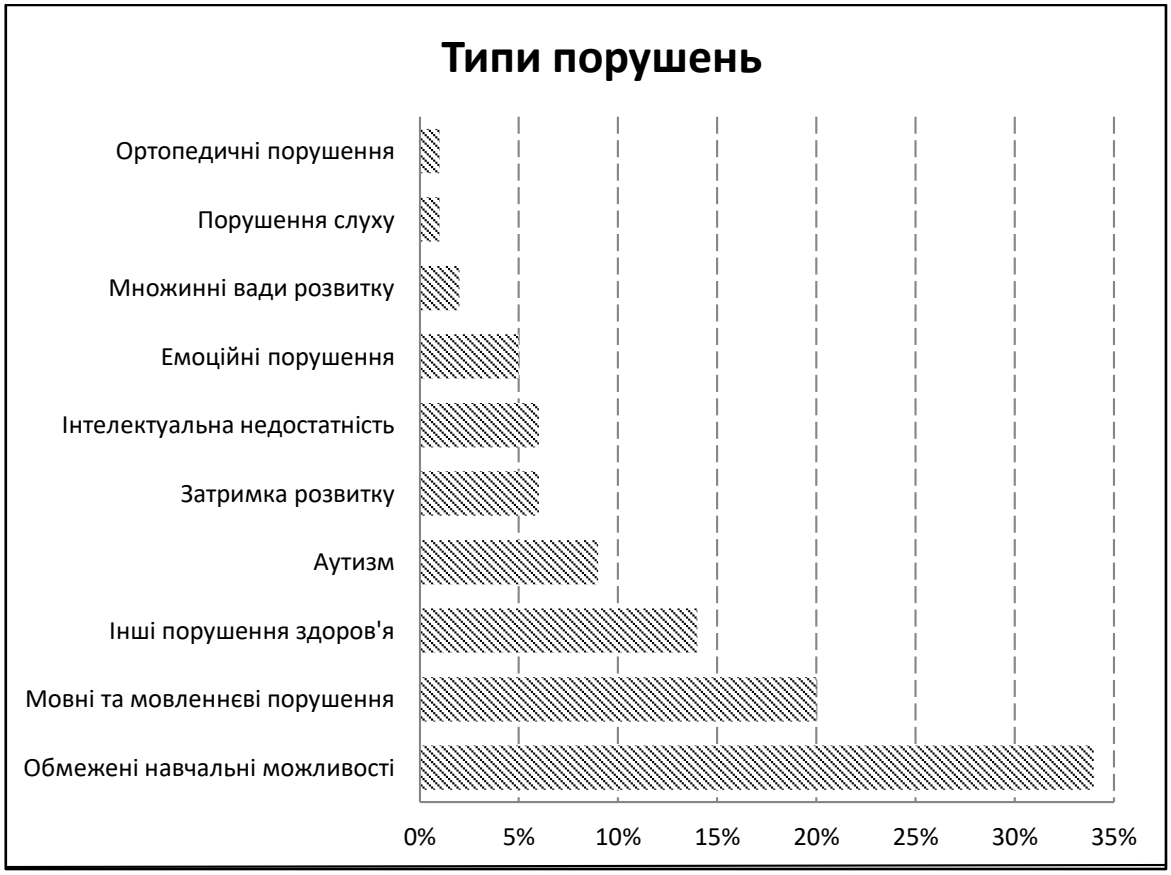


Рис. 1 – Діаграма типів порушень у учнів спеціальної освіти, які навчаються в інклюзивному навчальному середовищі США

Залежно від рівня поширеності порушень у соціумі, тобто кількості дітей із певною вадою здоров'я у суспільстві, всі вади поділяють на дві великі групи. ***Високий рівень поширеності*** (High-Incidence Disabilities) складають мовні та мовленнєві розлади, інтелектуальні розлади (легка та помірна розумова відсталість), емоційні розлади, поведінкові розлади та обмежені навчальні можливості.

Низький рівень поширеності (Low-Incidence Disabilities) мають сенсорні порушення (порушення зору та слуху), тяжкі порушення неврологічного розвитку, моторні, поведінкові та інтелектуальні порушення (важка розумова відсталість), важкі та комплексні порушення, які з медичної точки зору розглядаються як органічні, і тому потребують раннього втручання, а зі статистичного боку зустрічаються у щонайбільше 1-2% дітей шкільного віку. В американській системі спеціальної освіти цей показник є важливим як для визначення освітньої траєкторії учня з ООП, так і для спеціалізації підготовки вчителів для роботи з ними.

Задля забезпечення норми Закону «Освіта осіб із обмеженими можливостями життєдіяльності» (Individuals with Disabilities Education Act (IDEA)) [5] щодо запровадження найменш обмеженого середовища було названо такі шляхи здобуття освіти учнями із ООП, названі ***режими розміщення учнів спеціальної освіти у навчальному закладі*** (Federal Settings 1-6) (табл. 1):

1) Учні спеціальної освіти навчаються цілий день у загальній класній кімнаті державної школи разом із іншими учнями з типовим розвитком;
2) Учні навчаються у загальному класі державної школи більшу частину дня, проте частину дня вони знаходяться у ресурсній кімнаті;
3) Учні із ООП навчаються у окремих спеціальних класах, розташованих у приміщенні загальноосвітньої школи;
4) Учні із ООП навчаються у закладах спеціальних освіти;
5) Учні з ООП навчаються у денних приватних школах;
6) Особи з обмеженими можливостями здоров’я знаходяться на домашньому навчанні або у спеціалізованих медичних закладах.

Отже, всі учні спеціальної освіти у державній школі навчаються у загальних класах різну кількість шкільного часу, тому залежно від рівня поширеності вад здоров’я та його стану їх поділяють на три великі групи із відповідним режимом розміщення у навчальному закладі. ***Перша група*** складається із учнів із розладами високого рівня поширеності, які постійно навчаються у загальних класних кімнатах, та учнів із ООП, які навчаються у загальних класах максимально до 79% часу, оскільки в інший час (менше 21% шкільного дня) вони отримують інтенсивні освітні та пов’язані послуги відповідно до індивідуальних потреб. Це насамперед учні із мовними та мовленнєвими розладами (87%), труднощами учіння (70%), із порушеннями зору (67%), затримкою розвитку (64%) та емоційними розладами. За загальною статистикою [2] лише невелика частина учнів із інтелектуальними розладами (16%) та множинними розладами (13%) знаходяться весь шкільний час у загальному класі.

Таблиця 1 – Режим розміщення учнів спеціальної освіти у навчальних закладах США

Режим	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**
Тип розміщення	Класи загальної освіти державної школи	Ресурсні кімнати держав-ної школи	Окремі спеціальні класи державної школи	Державні денні спеціальні школи	Приватні денні школи	Інше
Час навчання в інклюзивно-му середови-щі, %	≥ 79	40-79	20-40	-	-	-
Час отримання додаткових послуг за межами звичайного класу, %	≤ 21	21-60	≥ 60	≥ 50	≥ 50	
Кількість учнів спеціальної освіти (2015/16 н.р.), %	63	19	14	3	1	1

Друга група складається з учнів із ООП із високим рівнем поширеності вади здоров'я, які навчаються та отримують пов'язані додаткові послуги у ресурсних кімнатах, а більшість шкільного дня (40-79% часу) проводять у загальній класній кімнаті державної школи. Вчителі спеціальної освіти постійно співпрацюють з учителями загальної освіти для з'ясування успішності таких учнів та потреби подальшої корекції програм індивідуального навчання. У ресурсних кімнатах малі групи учнів отримують спеціально розроблені для них завдання та пояснення певного матеріалу і повертаються до загального класу. Вчитель ресурсної кімнати навчає близько двадцяти дітей. Якщо під час інклюзивного навчання учні з ООП конфліктують із кимось, стають роздратованими чи з інших особистих причин, вони можуть просто під час заняття повернутися у ресурсну кімнату і знаходитися там, незважаючи на інших учнів та їхні заняття у ресурсній кімнаті [6]. Як правило, вчитель готовий до цього і володіє механізмами наведення ладу.

Третя група об'єднує учнів з ООП із низьким рівнем поширеності вади здоров'я, які отримують спеціальну освіту у загальному класі державної школи менше 40% часу, а решту часу займаються в спеціальних класах. Кількість учнів у класі спеціальної освіти відрізняється у різних штатах, але загалом є невеликою, близько восьми-десяти осіб. Вважається, що більша кількість учнів (тим більше у класах з інтелектуальною недостатністю) вимагатиме збільшення підтримки їхньої поведінки та уваги з боку вчителя, що негативно впливатиме на якість їхнього навчання. Такі діти можуть використовувати засоби пересування та комунікації або потребувати допомоги, що не відноситься до сфери навчання. Вчитель спеціальної освіти як правило має асистента (instructional assistant, paraprofessional support), який допомагає провадити освітню діяльність вчителю спеціальної освіти у спеціальних і загальних класах та виконує інші функції, наприклад, за потреби супроводжує менш незалежну дитину у туалет.

Статистика свідчить [2], що серед усіх учнів спеціальної освіти відсоток учнів першої групи збільшився із 47% (2000/01 н.р.) до 63% (2015/16 н.р.). Для порівняння у той самий період відсоток учнів другої групи зменшився із 30% до 19%, а відсоток учнів третьої – зменшився з 20% до 14%. Всі відповідальні за укладання програми індивідуального навчання учня з ООП (вчитель спеціальної освіти, вчителі загальної освіти, персонал, що забезпечує пов'язані послуги, адміністрація навчального закладу та батьки) постійно обговорюють час та способи інтеграції таких учнів у загальні навчальні програми з найбільшою ефективністю.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Процес інклюзії американських дітей у заклади загальної освіти розпочався набагато раніше, ніж в Україні, і отримав законодавче підтвердження. Ухвалення акту «Освіта для всіх дітей із вадами» ("The Education for All Handicapped Children Act") у 1975 році гарантувало допуск до безкоштовної та якісної освіти для мільйонів учнів із інвалідністю, які на той момент були практично позбавлені можливості відвідувати заклади загальної освіти. Спочатку спеціальна освіта була окремим сегментом системи освіти США і розглядалася як відокремлений догляд за особами із інтелектуальною недостатністю, вадами зору і слуху. Завдяки зміні законодавства понад 1 млн учнів зз ООП прийшли на навчання до закладів загальної освіти для здобуття спеціальної освіти відповідно до програми індивідуального навчання.

Ретельно розроблена організація навчання дітей із ООП учнів та рівня поширеності їх вад дала можливість запроваджувати у закладах загальної освіти такий режим навчання з урахуванням їхніх індивідуальних потреб.

Дослідження особливостей організації спеціальної освіти США стане неповним без вивчення специфіки підготовки вчителів спеціальної

освіти, зокрема укладання стандартів та шляхів отримання сертифікації у різних штатах, що й стане предметом наших подальших досліджень.

Бібліографія

Закон України «Про освіту» (2017). **The Condition** of Education 2018. National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education. – May, 2018. – 384 p. https://nces.ed.gov/ pubs2018/2018144.pdf. **Education for All** Handicapped Children Act (EAHCA) (1975). Public Law 94-142. http://www.gpo.gov/fdsys/pkg/STATUTE-89/pdf/STATUTE-89-Pg773.pdf. **Handbook of Special** Education / edited by J. M. Kauffman, D.P. Hallahan, and P.C. Pullen. – New York : Routledge, 2017. – 369 p. **Individuals** with Disabilities Education Act (IDEA)) (2004). https://www.gpo.gov/fdsys/pkg/USCODE-2011-title20/pdf/USCODE-2011-title20-chap33.pdf. **Jackson, R.M. (**2017). Curriculum access for students with low-incidence disabilities: The promise of universal design for learning. http://sde.ok.gov/sde/sites/ok.gov.sde/files/LowIncidence.pdf. **Kode, K.** (2017). Elizabeth Farrell and the History of Special Education. New York: Council for Exceptional Children. – 88 p. **No Child Left** Behind Act. (2001). Public Law 107-110. http://www2.ed.gov/nclb/overview/importance/nclbworking.html. **Special** Education. U.S. Department of Defense. Education Activity. http://www.dodea.edu/curriculum/specialeduc.

Received 18.1.2018
Accepted 19.11.2018

УДК 159. 943
DOI: 10.32626 / 2413-2578.2018-12.234-245

А.В. Сімко
7kort@ukr.net

ОСОБЛИВОСТІ ДІАГНОСТИКИ ТА КОРЕКЦІЇ ПСИХОМОТОРНОГО РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНИКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ НА ЗАНЯТТЯХ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Відомості про автора: Сімко Алла Володимирівна, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна. Email: 7kort@ukr.net

© Сімко А.В.

Contakt: 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. **Особливості діагностики та корекції психомоторного розвитку дошкільників з інтелектуальними порушеннями на заняттях фізичного виховання.** У статті розглянуто особливості проведення діагностики і корекції психомоторного розвитку дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями на заняттях фізкультурою. Проведено теоретичний аналіз наукових досліджень щодо проблеми психомоторної активності дітей з відхиленнями в інтелектуальній сфері. Визначено, що психомоторні можливості дітей з вадами інтелекту залежать від особливостей розвитку ряду психічних функцій: м'язово-рухових відчуттів, сенсомоторних процесів тощо. Запропоновано групи тестів, розроблених різними авторами для проведення діагностики та корекції психомоторного розвитку дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Для психокорекційної роботи з дітьми, що мають відхилення в розвитку, застосовують здебільшого дві групи методів. Перша – це власне когнітивні методи, спрямовані на формування вищих психічних функцій і усунення труднощів у пізнавальній діяльності. Друга – це методи психомоторної корекції, які знімають м'язові затиски, допомагають усвідомити тілесні аналоги своїх проблем, сприяють застосуванню невербальних компонентів спілкування, покращують психічне самопочуття особистості, опосередковано впливають на психічні пізнавальні процеси. Власне, ці два підходи з позицій психокорекції відкривають нам основну психофізичну проблему співвідношення душі і тіла. Доведено, що оволодіння дошкільниками новими для них методами корекції психомоторного навчання дає можливість не тільки активізувати ті вміння, які в них є, але і сформувати нові дії, розвинути певні психічні і моторні якості. Збільшення обсягу тестів психомоторних можливостей не буде збільшувати їх надійність, буде просто додавати інформацію все про нові й нові психомоторні якості. До того ж збільшення кількості ідентичних завдань буде викликати ефект тренування, а значна кількість психомоторних функцій швидко змінюватиметься за багаторазового їх виконання. Програмові вправи з фізичного виховання для дітей з вадами інтелектуального розвитку дошкільного віку позитивно впливають на корекцію їх психомоторики за окремими факторами. Зазначене дозволяє висунути припущення, що таке їх поєднання дасть можливість покращити координацію рухів з максимально широкою амплітудою психомоторних дій.

Ключові слова: діагностика, корекція, психомоторний розвиток, діти дошкільного віку, порушення інтелекту, фізичне виховання.

А.В. Симко. Особенности диагностики и коррекции психомоторного развития дошкольников с интеллектуальными нарушениями на занятиях физического воспитания. В статье рассмотрены особенности проведения диагностики и коррекции психомоторного развития детей дошкольного возраста с интеллектуальными нарушениями на занятиях физкультурой. Проведен теоретический анализ научных исследований по проблеме психомоторной активности детей с отклонениями в интеллектуальной сфере. Определено, что психомоторные возможности детей с нарушениями интеллекта зависят от особенностей развития ряда психических функций: мышечно-двигательных ощущений, сенсомоторных процессов и т.д. Предложено группы тестов, разработанных различными авторами для проведения диагностики и коррекции психомоторного развития детей с нарушениями интеллектуального развития. Для психокоррекционной работы с детьми, имеющими отклонения в развитии, применяют в основном две группы методов. Первая - это собственно когнитивные методы, направленные на формирование высших психических функций и устранения трудностей в познавательной деятельности. Вторая – это методы психомоторной коррекции, которые снимают мышечные зажимы, помогают осознать телесные аналоги своих проблем, способствуют применению невербальных компонентов общения, улучшают психическое самочувствие личности, косвенно влияют на психические познавательные процессы. Собственно, эти два подхода с позиций психокоррекции открывают нам основную психофизическую проблему соотношения души и тела. Доказано, что овладение дошкольниками новыми для них методами коррекции психомоторного обучения дает возможность не только активизировать те умения, которые у них есть, но и сформировать новые действия, развить определенные психические и моторные качества. Увеличение объема тестов психомоторных возможностей не будет увеличивать их надежность, будет просто добавлять информацию все о новых и новых психомоторных качествах. К тому же увеличение количества идентичных задач будет вызывать эффект тренировки, а значительное количество психомоторных функций может быстро изменяться из-за многократного их выполнения. Программные упражнения по физическому воспитанию для детей с недостатками интеллектуального развития дошкольного возраста положительно влияют на коррекцию их психомоторики по отдельным факторам. Указанное позволяет выдвинуть предположение, что такое их сочетание позволит улучшить координацию движений с максимально широкой амплитудой психомоторных действий.

Ключевые слова: диагностика, коррекция, психомоторное развитие, дети дошкольного возраста, нарушения интеллекта, физическое воспитание.

Simko A.V. Features of diagnostics and correction of psychomotor development of preschool children with intellectual disorders in physical education classes. The article deals with the features of diagnostic and correction of psychomotor development of children of preschool age with intellectual disorders in physical education classes are considered. The theoretical analysis of scientific researches concerning the problem of psychomotor activity of children with intellectual disabilities is conducted. It is determined that the psychomotor capabilities of children with intellectual disabilities depend on the peculiarities of the development of a number of mental functions: muscular-motor sensations, sensomotor processes, etc. The groups of tests developed by various authors for diagnostics and correction of psychomotor development of children with intellectual disabilities are suggested. There are two methods used for psycho-corrective work with children with deviations in development, the first one is actually cognitive methods aimed at the formation of higher mental functions and the elimination of difficulties in cognitive activity. The second is the methods of psychomotor correction, which removes muscle clamps, help to realize the bodily analogues of their problems, promote the use of nonverbal components of communication, improve the mental state of the individual and indirectly affect the psychological cognitive processes. Actually, these two approaches from the positions of psycho-correction reveal to us the main psychophysical problem of the correlation of the soul and body. It is proved that the acquisition of preschoolers by new methods for their correction of psychomotor training enables them not only to intensify the skills they possess, but also to form new actions, to develop certain mental and motor qualities. Increasing the scope of tests of psychomotor capabilities will not increase their reliability; will simply add information all about new and new psychomotor quality. In addition, an increase in the number of identical tasks will cause the effect of training, and a significant number of psychomotor functions will quickly change for their multiple execution. The program physical education for children with intellectual disabilities in the preschool age has a positive effect on the correction of their psychomotor by individual factors. The above suggests that such combination of combinations will allow improving the coordination of movements with the widest amplitude of psychomotor actions.

Key words: diagnostics, correction, psychomotor development, children of preschool age, violations of intellect, physical education.

Постановка проблеми. Дітей дошкільного віку з вадами інтелекту об'єднує те, що всі вони потребують ранньої діагностики і систематичної корекційної роботи для підготовки до повсякденного життя та навчання. Вчасна діагностика і корекція психомоторного розвитку спрямована на максимально можливе подолання наявних у дитини порушень. Корекційний вплив на дітей з вадами інтелекту здійснюється на основі

ряду методичних принципів: систематичності, послідовності, диференціації, індивідуального підходу до дитини та ін.

Психомоторний розвиток є складним діалектичним процесом, який характеризується певною послідовністю і нерівномірністю дозрівання окремих функцій, якісним їх перетворенням на новому віковому етапі. При цьому кожна подальша стадія розвитку нерозривно пов'язана з попередньою.

Відомо, що діти, які страждають одним і тим же захворюванням, по-різному відстають в розвитку. Це пов'язано з особливостями їх центральної нервової системи, з різними впливами навколишнього середовища, а також з тим, наскільки своєчасно поставлено правильний діагноз і розпочата корекційна робота.

Порушення психомоторного розвитку мають різну динаміку. Разом із стійкими відхиленнями в розвитку, обумовленими органічним ураженням мозку, спостерігається безліч так званих зворотних варіантів, які виникають при легкій мозковій дисфункції, соматичній ослабленості, педагогічній занедбаності, емоційній депривації. Ці відхилення можуть бути повністю подолані за умови своєчасно проведеної корекційної роботи.

Вивчення психомоторики дітей дошкільного віку дає підстави стверджувати, що незалежно від особливостей моторної недорозвиненості, всім їм притаманні значні труднощі при виконанні завдань, що передбачають зміни в засвоєних рухах. Оскільки спроможність відійти від одного разу знайденого і засвоєного руху ґрунтується на орієнтувально-дослідницьких можливостях психомоторики суб'єкта, то саме порушення останніх і є центральною ланкою відповідної патології [Вайзман Н. П.; Венгер Л. А.].

Водночас корекція спроможності змінювати свої психомоторні стереотипи, формування ефективних орієнтувально-дослідницьких рухів у дітей відіграє особливо важливу роль в їх адаптації до навколишнього середовища. Проте завдання щодо корекції здатності диференціювати рухи є досить складним і вимагає визначення відповідних психолого-педагогічних засад цієї роботи, а його реалізація є важливим науковим і практичним завданням [Гуровец Г. В.; Козленко М. О.].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових праць (В.І. Бондара, О.В. Гаврилова, С.П. Миронової), в яких досліджуються шляхи розв’язання цієї проблеми засвідчує, що психофізичний розвиток розумово відсталих дітей дошкільного віку реалізується не ізольовано, а у зв’язку з їх способом життя і діяльністю, а педагогічно обґрунтована психомоторна активність може вплинути і на їхню розумову діяльність. Навіть більше, без руху, без фізичних навантажень і діти з нормальним психофізичним розвитком просто не спроможні нормально розвиватися (В.Г. Ареф’єв, В.Г. Властовский, Л.П. Гримак, С.Д. Максименко).

Особливістю діагностики психомоторики є відсутність певного загального фактору психомоторної обдарованості, що спонукає виділяти все нові й нові самостійні фактори, які репрезентують нам нові психомоторні здібності. Між результатами різних тестів діагностики психомоторики спостерігається дуже низька кореляція (якщо така взагалі є). Збільшення обсягу тестів психомоторного розвитку не збільшує їх надійності, проте викликає ефект тренування щодо ідентичних завдань (Л.Ф. Бурлачук, К.М. Гуревич, Є.П. Ільїн та інші).

Відповідно ускладненим є і завдання загальної корекції психомоторики розумово відсталих дітей дошкільного віку. Необхідність такої корекції очевидна, зважаючи на те, що, з одного боку – психомоторний розвиток дітей зі стійкими органічними порушеннями пізнавальної діяльності завжди індивідуально своєрідно обмежений, а з другого – функціональні органи психомоторики у дошкільному віці ще досить пластичні (І.Д. Бех, М.П. Вайзман, О.П. Хохліна та інші).

Дослідження цієї проблеми започатковане у працях М.О. Бернштейна, О.В. Запорожця, які розглядали психомоторику як складне ієрархічне утворення низки рівнів побудови рухів і запропонували систематизувати з цих позицій патологію реалізації рухової функції, а також вивчати психіку як орієнтувально-дослідницьку діяльність.

Загальний вплив фізичних вправ на організм дитини виражається в тому, що вони, як встановлено дослідженнями В.Б. Горіневського, О.М. Крестовнікова, П.Ф. Лесгафта та ін., сприяють підвищенню життєдіяльності всього організму.

Мета статті теоретично окреслити та практично показати доцільність застосування діагностики і корекції порушень психомоторного розвитку дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями на основі порівневого підходу до побудови рухів на заняттях фізичного виховання

Діагностика психомоторної активності суб’єкта в нормі (Б.Г. Ананьєв, В. Манова-Томова, Є.С. Черник), за затримці його розвитку та за різних порушень (Є.І. Теплицька) є актуальною проблемою спеціальної психології.

У 1923 р. М.І. Озерецький розробив «Метод масової оцінки моторики у дітей і підлітків». Цей тест дослідження рівня розвитку моторних умінь і окремих компонентів моторики містить п’ять груп випробувань по п’ять завдань у кожній. Шкальний принцип побудови методики такий самий, як у традиційних тестах дослідження інтелекту [Бурлачук Л.].

Перша група тестів спрямована на визначення статичної координації. Досліджувані перевірялися на спроможність стояти із

заплющеними очима упродовж 15 с. Потім та ж вправа на правій нозі, далі на лівій, на носках, в різних позиціях тулуба.

Друга група тестів спрямована на визначення динамічної координації й співрозмірності рухів. Досліджувані перевірялися на здатність пересуватися стрибками на правій і лівій ногах, поперемінно проходити лабіринт правою та лівою руками, вирізувати з паперу кола правою (1хв.) і лівою (1,5 хв.) руками, креслити лінії, стрибати з місця у висоту.

Третя група тестів спрямована на визначення швидкості рухів. Досліджувані перевірялися на здатність вкласти 20 монет по одній копійці в коробку (час – 15 с). Потім пропонувалась вправа на креслення вертикальних ліній, на розкладання сірників, проколювання отворів у листі паперу з нанесеними на ньому кільцями (за Россолімо), проставляння крапок на папері.

Четверта група тестів спрямована на визначення сили рухів. Досліджувані перевірялися на здатність згинати-розгинати різні предмети.

П’ята група тестів – на визначення супроводжувальних рухів (синкінезії). Досліджувані перевірялися на здатність піднімати брови, зморщувати лоба, робити рухи кистями рук, але не поєднувати рухи – тест вважається невиконаним.

Процедура дослідження триває 45-65 хв. За виконання кожної вправи дається 1 бал. Сумарний результат порівнюється з таблицями норм і визначається віковий рівень: 4-6 рр., 7-8 рр., 9-10 рр., 11-12 рр., 13-14 рр., 15-16 років. Методику застосовують за кордоном для дослідження психомоторики розумово відсталих дітей (шкала Лінкольна-Озерецького).

Застосування нейропсихологічних тестів, розроблених О.Р. Лурією [Лурия А. Р.], дає можливість встановити ушкоджені передні або задні відділи головного мозку, що важливо для проведення відповідної корекційної роботи.

Недостатня точність тонких операцій рук, зазвичай, супроводжується недорозвиненістю мовленнєвої функції, що фіксується і за відсутності неврологічно виражених моторних розладів. Це пояснюється зниженням рівня аналітико-синтетичної діяльності досліджуваних систем [Кольцова М. М.].

Застосувавши тести, розроблені різними авторами, М.П. Вайзман створив систему випробувань психомоторики розумово відсталих дітей (12 тестів) для визначення компонентів і рівня організації рухів та моторних якостей.

Перший тест визначає спроможність дитини до збереження статичної рівноваги або статичної координації. Цими рухами переважно керує рубро-спинальний рівень центральної нервової системи.

Досліджуваний знаходиться в стійці на одній нозі, друга – зігнута в коліні, стегно розвернене назовні, стопа торкається опорної ноги на рівні коліна, руки на поясі, очі заплющені.

Другий тест визначає спроможність дитини до узгодженої роботи великої кількості групи м'язів та збереження динамічної рівноваги або динамічної координації. Цими рухами переважно керує таламо-палідарний рівень синергій і нижній підрівень пірамідно-стріарного рівня просторового поля центральної нервової системи. Досліджуваний з основної стійки – стопи зведені, руки на поясі – виконує стрибок з обертанням на 360^0 (намагається зберегти рівновагу і повернутися у вихідне положення).

Третій тест визначає спроможність дитини до динамічної координації всього тіла, швидкості та спритності рухів. Цими рухами також керує переважно рівень синергій і нижній підрівень просторового поля. Досліджуваний із положення основна стійка за командою швидко лягає на підлогу обличчям донизу, руки зігнуті в ліктьових суглобах, кисті перед грудною кліткою, потім швидко піднімається у вихідне положення. Повторює вправу тричі.

Четвертий тест визначає спроможність дитини до швидких рухів рук, швидкості маніпуляцій дрібними предметами (уміліcть рук). Цими рухами керує тім'яно-премоторний рівень предметних дій і рівень просторового поля центральної нервової системи. Перед досліджуваними з сірникової коробки на стіл викладають 12 білих і 12 червоних сірників. Завдання: швидко розкласти 12 червоних сірників точно на чорних лініях, накреслених на білому аркуші картону.

П'ятий тест визначає спроможність дитини до ритмічних рухів. Виконання цього тесту забезпечується збереженими особливостями діяльності кори головного мозку. Досліджуваному пропонують вистукати декілька ритмічних комбінацій з поступовим ускладненням (тричі: один удар – два удари; три удари – один удар тощо).

Шостий тест визначає спроможність дитини виконувати рухи одночасно. Ця вправа характеризує корковий рівень побудови рухів, виявляє синкінезії (проби на реципрокність координації за М.І. Озерецьким). Досліджуваний стоїть в основній стійці, руки прямі, витягнуті перед грудною клітиною, одночасно стискає в кулак пальці правої руки і розтискає пальці лівої, потім навпаки.

Сьомий тест визначає моторну пам'ять обстежуваного. На думку В.П. Вайзмана, виконання цієї вправи забезпечується переважною участю в організації рухів фронтальних відділів кори великих півкуль головного мозку, рівня D. Досліджуваний стає навпроти експериментатора і повторює за ним низку послідовних рухів, відстаючи на один рух (наприклад, руки вперед, вверх, в сторони, назад, вниз). З

одного боку, рухи експериментатора програмують завдання для досліджуваного, а з іншого – вони «збивають» обстежуваного.

Восьмий тест визначає спроможність дитини до координації рухів і її моторну пам'ять. Він містить чотири компоненти, в кожному з яких виконуються рухи рук і ніг у різних площинах. На думку М.П. Вайзмана, провідними для цих рухів є рівень D. Вихідне положення – основна стійка. За командою обстежуваний підіймає праву руку вверх, ліву – в сторону, праву ногу згинає в колінному суглобі, потім змінює положення кінцівок – ліву ногу згинає в колінному суглобі. Далі він повинен підняти праву руку вверх, праву ногу витягнути вперед, ліву руку підняти вперед і в кінці – ліву руку вверх, ліву ногу і праву руку вперед.

Дев'ятий тест мімічний. Обстежуваний почергово заплющує одне око і розплющує друге (п'ять повторень). Цими рухами керує кора великих півкуль головного мозку.

Десятий тест – на визначення сили м'язів. За допомогою реверсивного динамометра конструкції В.М. Абалакова вимірюють сумарну силу згиначів і розгиначів рук. Рухи керуються переважно рівнем просторового поля C_2.

Одинадцятий тест визначає спроможність дитини до статичної витривалості. Досліджуваний розвиває на динамометрі В.М. Абалакова зусилля у 50% від максимального і намагається утримувати його якомога довше. Рухи керуються переважно рубро-спинальним рівнем А.

Дванадцятий тест визначає спроможність обстежуваного до динамічної координації рухів на рівні синергій В. Йому пропонують без допомоги рук сісти на підлогу і знову встати [Сімко А.В.].

До цієї основної методики дослідження психомоторики розумово відсталих дітей М.П. Вайзман додавав й інші тести, зокрема, різноманітні стрибки, які керувались (як провідними) різними рівнями побудови рухів.

М.П. Вайзман запропонував принципи корекції психомоторики, які відрізнялися від методів лікувальної фізкультури. Вона має бути індивідуалізованою і враховувати структуру порівневих ушкоджень та нейродинамічний стан [Вайзман Н. П.].

На заняттях фізичною культурою основною формою фізичного виховання дітей з інтелектуальними порушеннями у спеціалізованих закладах вихователь забезпечує вироблення умінь та навичок в основних рухах (ходьба, біг, стрибки, кидання, ловля, метання, повзання та лазіння), розвиває у дітей силу, швидкість, витривалість, спритність, гнучкість, підвищує можливості серцево-судинної та дихальної систем, укріплює опорно-руховий апарат, виховує позитивні риси особистості.

Застосовуючи загальнорозвиваючі (вправи для рук та плечового поясу, вправи для тулуба, вправи для ніг), коригуючі (вправи з корекції

позотонічних реакцій, вправи для розвитку координації рухів, вправи для корекції постави, вправи для корекції функції ступні, дихальні вправи) та прикладні (вправи для дрібної моторики пальців та сумісних дій рук, вправи для розвитку цілеспрямованості рухів, танцювально-ритмічні) вправи, вихователь здійснює і відповідні корекції. «Корекційна направленість повинна пронизувати весь програмовий матеріал з фізичного виховання, так як це і є відображенням та урахуванням специфіки даного контингенту дітей» [Програма виховання та навчання розумово відсталих дітей дошкільного віку, с. 100]. Зокрема, ця направленість має бути характерною і для рухливих ігор та спортивних вправ.

Закономірно, що чинна програма з фізичного виховання дітей з інтелектуальними порушеннями дошкільного віку передбачає зростання тривалості занять та складності фізичних вправ з кожним роком навчання.

Отже, однією з основних особливостей діагностики психомоторики є відсутність певного загального фактору психомоторної обдарованості, що спонукає виділяти все нові й нові самостійні фактори, які репрезентують нам нові психомоторні здібності. Між результатами різних тестів діагностики психомоторики спостерігається дуже низька кореляція (якщо така взагалі є). Збільшення обсягу тестів психомоторних можливостей не збільшує їх надійності, проте викликає ефект тренування щодо ідентичних завдань.

Відповідно ускладненим є й завдання загальної корекції психомоторних можливостей у розумово відсталих дітей дошкільного віку. Водночас необхідність такої корекції очевидна, зважаючи на те, що, з одного боку, психомоторні можливості дітей зі стійкими органічними порушеннями пізнавальної діяльності завжди індивідуально своєрідно обмежені, а з другого – функціональні органи психомоторики у дошкільному віці залишаються ще достатньо пластичними.

Висновки

Програмові вправи з фізичного виховання для дітей з інтелектуальними порушеннями дошкільного віку позитивно впливають на корекцію їх психомоторики за окремими факторами. Зазначене дозволяє висунути припущення, що необхідне таке їх поєднання, яке дасть можливість покращити координацію рухів з максимально широкого кола психомоторних дій. На наш погляд, корекція психомоторики дітей з інтелектуальними порушеннями дошкільного віку може опиратися на уявлення М.О. Бернштейна про рівні побудови рухів. Отже, психіка є активною, що виявляється у випереджальному відображенні дійсності. На його основі планується і контролюється психомоторна поведінка. Побудова образів психіки нероздільно

пов'язана з орієнтувально-дослідницькою роботою м'язів. Отже, коли здійснюється дослідження психомоторики як об'єктивації всіх форм психічного відображення в рухах тіла, то вивчається як матеріальна, так і ідеальна активність суб'єкта в їх єдності. Психомоторний розвиток дітей характеризується рівнем вияву психомоторних якостей і психомоторних умінь, які у процесі онтогенезу зростають. У дошкільному віці за більшістю психомоторних параметрів немає суттєвої різниці між хлопчиками і дівчатками (виняток – дальність метання). Діагностика і корекція психомоторики дітей з інтелектуальними порушеннями дошкільного віку різнопланова та різноспрямована. Натепер здійснюючи психокорекційну роботу з дітьми, що мають відхилення в розвитку, застосовують здебільшого дві групи методик: власне когнітивні методики і методики психомоторної корекції.

Бібліографія

Бурлачук Л. (2002). Психодиагностика. Питер : СПб. **Вайзман Н. П.** (1976). Психомоторика детей олигофрен ов. Москва : Педагогика. **Венгер Л. А.** (1981). О формировании познавательных способностей в процессе обучения дошкольников. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. *Работы советских психологов периода 1946-1980 гг. / Под. ред. И. И. Ильясова, В. Я. Ляудис.* Москва : Изд-во Моск. ун-та, 179–182. **Гуровец Г. В.,** Гуровец Д.С. (1999). Методика реабилитации психомоторных нарушений у умственно отсталых школьников на занятиях ЛФК . *Дефектология № 1*. 31–36. **Козленко М. О.** (1996) Розвиток пізнавальної самостійності учнів допоміжної школи в процесі навчання рухових дій. *Дефектологія. № 2.* 5–7. **Кольцова М. М.** (1973). Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка. Москва : Педагогика. **Лурия А. Р.** (1969). Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. *2-ое изд. перераб. и доп.* Москва : Издательство Московского универистета, **Програма виховання** та навчання розумово відсталих дітей дошкільного віку. (2000). Київ : ТОВ «ЛДЛ». **Сімко А.В.** (2014). Фізична реабілітація дітей з особливостями інтелектуального розвитку. *Навчально-методичний посібник*. Кам'янець-Подільський : ТОВ «Друк-Сервіс». 37–40.

References

Burlachuk L. (2002). Psihodiagnostika. Piter : SPb. [in Russian]. **Vajzman N. P.** (1976). Psihomotorika detej oligofrenov. Moskva : Pedagogika. [in Russian]. **Venger L. A.** (1981). O formirovanii poznavatel'nyh sposobnostej v processe obucheniya doshkol'nikov. Hrestomatiya po vozrastnoj i pedagogicheskoj psihologii. Raboty sovetskih psihologov perioda 1946-1980 gg. / Pod. red. I. I. Il'yasova, V. YA. Lyaudis. Moskva : Izd-vo Mosk. un-ta, 179–182. [in Russian]. **Gurovec G. V.,**

Gurovec D.S. (1999). Metodika reabilitacii psihomotornyh narushenij u umstvenno otstalyh shkol'nikov na zanyatiyah LFK . Defektologiya № 1. 31–36. [in Ukrainian]. **Kozlenko M. O.** (1996) Rozvitok piznaval'noї samostijnosti uchniv dopomizhnoї shkoli v procesi navchannya ruhovih dij. Defektologiya. № 2. 5–7. [in Ukrainian]. **Kol'cova M. M.** (1973). Dvigatel'naya aktivnost' i razvitie funkcij mozga rebenka. Moskva : Pedagogika. [in Russian]. **Luriya A. R.** (1969). Vysshie korkovye funkcii cheloveka i ih narusheniya pri lokal'nyh porazheniyah mozga. 2-oe izd. pereab. i dop. Moskva : Izdatel'stvo Moskovskogo univeristeta. [in Russian]. **Programa vihovannya** ta navchannya rozumovo vidstalih ditej doshkil'nogo viku. (2000). Kiïv : TOV «LDL». [in Ukrainian]. **Simko A.V.** (2014). Fizichna reabilitaciya ditej z osoblivostyami intelektual'nogo rozvitku. Navchal'no-metodichnij posibnik. Kam'yanec'-Podil's'kij : TOV «Druk-Servis». 37–40. [in Ukrainian].

Received 18.10.2018
Accepted 1611.2018

УДК 378.011.3-051:376
DOI: 10.32626 / 2413-2578.2018-12.245-256

Н.В. Савінова
kafkor@gmail.com

ЗМІСТОВА ТА РІВНЕВА ХАРАКТЕРИСТИКИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ-ЛОГОПЕДІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ РОЗВИВАЛЬНОГО АКТИВНО-ІГРОВОГО СЕРЕДОВИЩА

Відомості про автора: Савінова Наталія, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри спеціальної освіти Миколаївського національного університету імені Василя Сухомлинського, Миколаїв, Україна. У колі наукових інтересів: проблема диференційованої логокорекції порушень мовленнєвої діяльності у дітей з тяжкими порушеннями мовлення та проблеми підготовки майбутніх учителів-логопедів. E-mail: kafkor@gmail.com; vortex3004@rambler.ru

Contact: Natalia Savinova, Doctor of Scince, professor, Head of the Department of Special Education, Nikolaev Vasily Sukhomlinsky National University, Mykolaiv, Ukraine. Academic interests: the problem of differentiated logocorrection of speech disorders of children with speech

© Савінова Н.В.

disorders and the problems of training the future teachers-speech therapists. E-mail: kafkor@gmail.com; vortex3004@rambler.ru

Відомості про наявність друкованих статей. Н.В. Савінова, М.І. Берегова Деонтологічна компетентність корекційного педагога в умовах інклюзивного навчання. Науковий журнал «Молодий вчений». № 2 (17). Частина IV. Херсон, 2015. С. 99-102. **Н.В. Савінова** Актуальні проблеми формування професійної компетентності вчителів-логопедів. Проблеми підготовки сучасного вчителя: зб. наук. праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Вип. 9. Ч. 1. Умань, 2014. С. 162-169. **Н.В. Савінова** Інноватика в логопедії. Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, III(36), Issue: 74, 2015 .С.51-55.

Савінова Н.В. Змістова та рівнева характеристики готовності майбутніх вчителів-логопедів до роботи в умовах розвивального активно-ігрового середовища. У статті автор презентує критеріально-показникову базу для оцінки готовності майбутніх вчителів-логопедів до роботи в умовах розвивального активно-ігрового середовища: критерій гностично-деонтологічної готовності з показниками – сформованість теоретико-ігротехнологічних знань, тобто вміння майбутнього фахівця використовувати набуті знання для створення розвивального активно-ігрового середовища з метою вирішення корекційно-діагностичних, корекційно-розвивальних, корекційно-навчальних, корекційно-виховних задач, креативність ігротехнологічних знань як можливість майбутнього фахівця в умовах розвивального активно-ігрового середовища урізноманітнювати, видозмінювати завдання для дітей з урахуванням особливостей фізичного, психічного та мовленнєвого розвитку, ігротехнологічна толерантність як сформованість нормативної поведінки, культури спілкування, вихованості, терпимості при взаємодії з дітьми, батьками, колегами.Детально розглядаються показники мотиваційно-емоційногокритерію – наполегливість у здобутті професійно-ігротехнологічних знань щодо роботи в системі розвивального активно-ігрового середовища, цілеспрямованість активної діяльності майбутнього фахівця щодо здобуття необхідних умінь і навичок роботи в умовах розвивального активно-ігрового середовища, емоційна стабільність як врівноваженість емоційного стану, вміння релаксувати, угамовувати свої негативні емоції в процесі роботи в розвивальному активно-ігровому середовищі.

Ключові слова: критерії, показники, активно-ігрове середовище, майбутні вчителі-логопеди, критеріально-показникова база

Савинова Н.В. Содержательная и уровневая характеристики готовности будущих учителей-логопедов к работе в условиях

развивающей активно-игровой среды. В статье автор представляет критериально-показательную базу для оценки готовности будущих учителей-логопедов к работе в условиях развивающей активно-игровой среды: критерий гностически-деонтологической готовности с показателями – сформированность теоретико-игротехнологических знаний, то есть умение будущего специалист аиспользовать полученные знания для создания развивающей активно-игровой среды с целью решения коррекционно-диагностических, коррекционно-развивающих, коррекционно-учебных, коррекционно-воспитательных задач, креативность игротехнологических знаний как возможность будущего специалиста в условиях развивающего активно-игровой среды разнообразить, видоизменять задания для детей с учетом особенностей их физического, психического и речевогоразвития, игротехнологическая толерантность как сформированность нормативного поведения, культуры общения, воспитанности, терпимости при взаимодействии с детьми, родителями, коллегами. Подробно рассматриваются показатели мотивационно-эмоционального критерия – настойчивость в получении профессионально-игротехнологических знаний по работе в системеразвивающего активно-игровойсреды, целеустремленность активной деятельности будущего специалиста по получению необходимых умений и навыков работы в условиях развивающей активно-игровой среды, эмоциональная стабильность как уравновешенность эмоционального состояния, умение расслабляться, преодолевать свои негативне эмоции в процес се работы в развивающей активно-игровой среде.

Ключевые слова: критерии, показатели, активно-игровая среда, будущие учителя-логопеды, критериально-показательная база.

Savinova N.V. Content and level characteristics of readiness of future teachers-speech therapists to work in conditions of developing active-game environment. The author presents a criterion-index basis for assessing the readiness of future teachers-speech therapists to working in conditions of developing active-game environment: the criterion of gnostic-deontological readiness with indicators – the formation of theoretical and technological know - how, that is, the ability of a future specialist to use the acquired knowledge to get create a developing active - performing environment for the purpose of correctional-diagnostic, correctional-developmental, correctional-educational tasks, creativity of games technological knowledge as an opportunity of a future specialist in the conditions of a developing active-game environment to diversify, to modify tasks for children taking in to account the peculiarities of physical, mental and speech development, game technology tolerance as the formation of normative behavior, culture of communication, parenting, tolerance in interaction with children, parents, colleagues.

The indicators of the motivational-emotional criterion are considered in detail – persistent ceinobtaining professional and technological knowledge about working the system of developing active-game environment, the focus of active activity of the future specialist in obtaining the necessary skills and abilities in the conditions of developing active-game environment, emotional stability as a balance of emotional we will reable to relax, quench negative emotions in the process of working a developing active-game environment. The author presents the terminology semantics of the active-game environment, which consists of two key concepts - "game" and "activity". The concept of "game" is considered by the author as one of the types of activity, the middle of which is the emerging new – educational. At the same time, the significance of the game activity is contained both in the result and in the process itself, which promotes the knowledge of the child of the surround in through repeated reproduction in the game play of the action, the broad casting of adults and their interrelations. These sence of this phenomenon is the developing active-game environment. It is represented as a diver of development space of the child, specially organized to ensure its independent and group in it activities during game activities that promote the development of cognitive, educational, emotional and speech activity.

Key words: criteria, indicators, active-gaming environment, future speech therapists, criterion-indicative base.

Постановка проблеми та її зв'язок із важливими науковими і практичними завданнями. Допомогти розкрити та розвинути здібності, таланти і можливості кожної дитини на основі партнерства між учителем, учнем і батьками, деосвітню діяльність буде організовано з урахуванням навичок XXI століття відповідно до індивідуальних стилів, темпу, складності та навчальних траєкторій учнів: від комунікативних типів завдань (знайти спільну мову з друзями, учителями, однокласниками, батьками, незнайомими людьми) до творчих (креативно-інноваційних), – зазначено у Концепції нової української школи.

Виходячи з цього професійна підготовка кадрів сучасної спеціальної освіти має характеризуватися яскраво вираженою потребою у стрімкому оновленні системи знань, умінь та навичок, необхідних для ефективної діяльності майбутнього фахівця; індивідуалізованості освітнього процесу, підвищенні вмотивованості студентів до самостійного здобуття методологічного арсеналу; створення умов для всебічного розвитку потенціалу педагогів, зокрема вчителів-логопедів, у період входження в професійну діяльність.

Педагогіка партнерства і компетентнісний підхід потребують нового освітнього середовища.

У наукових розробках багатьох учених України та зарубіжжя

поняття «середовище» виступає як запорука активного особистісного розвитку дитини, джерело набутих знань, умінь та навичок. Загальноприйнятним є акцентування уваги педагогічної спільноти (Т. Антонова, О. Артамонова, А. Богуш, В. Бондар, А. Бондаренко, А. Гогоберидзе, О. Дибіна, Н. Гринявічене, Л. Кларіна, В. Логінова, С. Новосьолова, Г. Пантелєєв, Л. Пантелєєва, Л. Парамонова, В. Петровський, Н. Савінова, В. Синьов, Є. Синьова, Л. Стрелкова, В. Тарасун, М. Шеремет та ін.) на побудові розвивального середовища, висвітленні вимог та рекомендацій щодо його організації.

На думку вчених (Л. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов, Л. Занков, О. Леонтьєв, Д. Ельконін та ін.) розвивальне середовище – це певним чином упорядкований освітній простір, в якому здійснюється розвивальне навчання. Під самостійною діяльністю дітей учені розуміють вільну діяльність вихованців в умовах створення педагогами розвивального предметно-просторового середовища, що забезпечує вибір кожною дитиною діяльності за інтересами і дозволяє їй взаємодіяти з однолітками або діяти індивідуально.

При створенні розвивального предметно-просторового середовища необхідно забезпечити реалізацію освітнього потенціалу групової кімнати і матеріалів дошкільної освітньої установи, обладнання та інвентарю, охорони і зміцнення їх здоров’я, урахування індивідуальних особливостей дітей і корекції їх розвитку; рухової активності, можливості спілкування та спільної діяльності дітей і дорослих, а також можливості для усамітнення; різних освітніх програм з урахуванням інклюзивної освіти, а також національно-культурних, кліматичних та інших умов у межах державних нормативів.

У психолого-педагогічній літературі функціонує термін «корекційно-розвивальне середовище».

Корекційно-розвивальне середовище є системою, що розвивається і визначається наступними параметрами: орієнтацією корекційно-педагогічного процесу на цілісні характеристики особистості дитини; єдністю, злагодженістю роботи суб’єктів корекційно-розвивального середовища; наступністю середовищ у розвитку дитини

У сучасній психолого-педагогічній літературі поняття «розвивальне середовище» представляється як комплекс матеріально-технічних, санітарно-гігієнічних, ергономічних, естетичних, психолого-педагогічних умов, що забезпечують організацію повноцінного життя та навчання дітей. Метою створення його є забезпечення важливих життєвих потреб особистості, що розвивається: фізичних, соціальних, духовних, моральних, естетичних, мовних, загальнокультурних, творчих.

Мета статті. У започаткованому дослідженні ми виокремлюємо термін «активно-ігрове середовище», тлумачення якого є відсутнім у

літературі.

Виклад основного матеріалу

Семантичну специфіку представленої термінолексеми складають два поняття – «гра» та «активність». Поняття «гра» вбачається нами як один із видів діяльності, всередині якої зароджується нова – навчальна, при цьому значущість ігрової діяльності міститься як у результаті, так і в самому процесі, що сприяє пізнанню дитиною оточуючої дійсності через багаторазове відтворення в ігровому процесі дій, мовлення дорослих та їх взаємовідносин. Ігрова діяльність дитини сприяє розвиткові її пізнавальної активності – діяльнісному станові особистості, що характеризується утворенням мотивації для реалізації вольових зусиль у процесі оволодіння комплексом знань, умінь та навичок та їх практичного застосування.

Здійснивши аналіз зазначених вище понять, ми розуміємо сутність феномену розвивальне активно-ігрове середовище як урізноманітнений життєвий простір дитини, спеціально організований для забезпечення її самостійної та групової ініціативної діяльності протягом ігрових заходів, що сприяють розвитку пізнавальної, навчальної, емоційної та мовленнєвої активності.

Метою констатувального етапу експерименту було виявлення рівнів готовності майбутніх вчителів-логопедів до роботи в умовах розвивального активно-ігрового середовища. Сформовано експериментальну (ЕГ) та контрольну (КГ) групи відповідно за кількістю 14 та 16 студентів IV–VI курсів спеціальності «Корекційна освіта (логопедія)».

Завданнями констатувального етапу експерименту виступили: визначення критеріїв та показників готовності майбутніх вчителів-логопедів до роботи в розвивальному активно-ігровому середовищі. При визначенні критеріїв ми виходили з положення, що критерій – це ознака, на ґрунті якої здійснюється оцінка, визначення чого-небудь. Показники – це відомості, за якими можна зробити висновок про розвиток та хід чого-небудь.

Формування певного рівня знань, умінь і навичок майбутніх вчителів-логопедів передбачає наявність наступних якостей: *мотиваційних*, що формують стійкий інтерес та зацікавленість студентів до організації активного предметно-ігрового середовища, прагнення до включення дитини в нього, беручи до уваги рівень її психофізичного та мовленнєвого розвитку; *емоційних,* що передбачають встановлення емоційного контакту з дитиною та постійну підтримку стабільно-позитивного емоційного стану педагога; *гностичних*, що передбачають оволодіння певним обсягом знань, умінь і навичок щодо роботи в умовах розвивального активно-ігрового середовища, свідомого використання набутих знань; *деонтологічних,* що визначають

моральність, культуру, етику майбутнього вчителя-логопеда.

Виокремлення мотиваційно-емоційного критерію готовності майбутніх вчителів-логопедів до роботи в розвивальному активно-ігровому середовищі, активного впровадження розвивального середовища навчання детермінується багатьма факторами, зокрема урахуванням, управлінням, регуляцією різних психічних станів дитини з мовленнєвими вадами, корекцією її вад у взаємодії «вчитель-логопед – дитина». Відповідно, при навчанні в умовах розвивального активно-ігрового середовища взаємодія з дитиною не повинна ускладнювати її пізнавальну та навчальну діяльність, тим більше, що стан здоров'я дитини залежить від навчального та емоційного навантаження.

Корекційно-педагогічна діяльність є складовою та невід'ємною частиною педагогічного процесу як динамічної педагогічної системи, спеціально організованої, цілеспрямованої взаємодії вчителя-логопеда та дитини, що має на меті вирішення розвивальних, освітніх, корекційних, виховних завдань.

Критерій гностично-деонтологічної готовності відображає теоретичну сторону навченості та освіченості майбутнього фахівця, його етичну культуру, поведінку, толерантність. Критеріальні показники: *сформованість теоретико-ігротехнологічних знань* характеризується вміннями майбутнього фахівця використовувати набуті знання для створення розвивального активно-ігрового середовища з метою вирішення корекційно-діагностичних, корекційно-розвивальних, корекційно-навчальних, корекційно-виховних задач; *креативність ігротехнологічних знань* характеризує можливість майбутнього фахівця в умовах розвивального активно-ігрового середовища урізноманітнювати, видозмінювати завдання для дітей з урахуванням особливостей фізичного, психічного та мовленнєвого розвитку; *ігротехнологічна толерантність* характеризується сформованістю нормативної поведінки, культури спілкування, вихованості, терпимості при взаємодії з дітьми, батьками, колегами.

Мотиваційно-емоційний критерій ураховує мотиви, намагання майбутнього вчителя-логопеда щодо роботи в системі розвивального активно-ігрового середовища, його стабільний емоційний стан під час роботи з дітьми з психофізичними порушеннями. Критеріальні показники: *наполегливість у здобутті професійно-ігротехнологічних знань* щодо роботи в системі розвивального активно-ігрового середовища; *цілеспрямованість активної діяльності майбутнього фахівця* щодо здобуття необхідних умінь і навичок роботи в умовах розвивального активно-ігрового середовища; *емоційна стабільність* характеризується врівноваженістю емоційного стану, вмінням релаксувати, угамовувати свої негативні емоції в процесі роботи в розвивальному активно-ігровому середовищі.

Для проведення експериментальної роботи нами розроблено експериментальні завдання до кожного з виокремлених критеріальних показників з метою з'ясування рівнів готовності майбутніх вчителів-логопедів до роботи в умовах розвивального активно-ігрового середовища. До кожного завдання сформовано шкалу оцінювання. Проілюструємо прикладами.

Показники критерію гностично-деонтологічної готовності.

Показник:*сформованість теоретико-ігротехнологічних знань*.

Завдання № 1. **Розробка доповіді на науково-практичний семінар**

Мета: розробити доповідь на науково-практичний семінар вчителів-логопедів за визначеною тематикою.

Процедура виконання: Експериментатор пропонує студентам самостійно здійснити вибір теми, зміст доповіді у площині актуальних проблем організації розвивального активно-ігрового середовища і засобів для її презентації.

Завдання № 2. **«Круглий стіл «Креативність ігротехнологічних дій вчителя-логопеда»**

Мета: спонукати студентів до взаємообміну знаннями, уміннями та навичками щодо роботи в умовах розвивального активно-ігрового середовища.

Процедура виконання: Експериментатор пропонує студентам у довільній формі представити досвід створення розвивального активно-ігрового середовища, а іншим учасникам оцінити та прокоментувати.

Показник: *креативність ігротехнологічних знань*.

Завдання № 1. **«Консультації для педагогів»**

Мета: визначити рівень знань, умінь і навичок змістовно представляти сутність проблеми та окреслювати її зміст відповідно до інтересів слухачів.

Процедура виконання:

Експериментатор пропонує ознайомитися з матеріалами підготовлених консультацій для педагогів (вчителів-логопедів, вихователів тощо) щодо створення розвивального активно-ігрового середовища, визначити їх спрямованість до категорії слухачів, проаналізувати, обґрунтувавши свою відповідь.

Завдання № 2. **«Розбір ситуацій».**

Мета: виявити вміння творчо підходити до вирішення ситуаційної ігрової проблемної задачі, відстоювати правильність власної педагогічної позиції.

Процедура виконання:

Експериментатор роздає картки з педагогічною ситуацією щодо діяльності в умовах розвивального активно-ігрового середовища. За допомогою смайлів (посміхається – правильно, а засмучений –

неправильно) пропонується визначити правильність або помилковість дій педагога, довести власну думку.

Показник: *ігротехнологічна толерантність*

Завдання № 1. **«Диспут»**

Мета: спонукати студентів до взаємообміну думками на задану тему, вдосконалювати уміння щодо вибору правильного варіанта вирішення морально-етичної проблеми

Процедура виконання:

Експериментатор пропонує студентам підготувати приклади проблемних ситуацій і запитання для дискусії: «Особистісна вмотивованість педагога як компонент організації розвивального активно-ігрового середовища», які мають бути насичені аргументацією та смисловими зв'язками з реального життя.

Завдання № 2. **«Презентація».**

Мета: виявити вміння креативно представити навчальний проект з проблем формування професійної витривалості та моральності

Процедура виконання:

Експериментатор пропонує у довільній формі (ділова гра, кросворд, ребус, розв'язання проблемної етико-моральної ситуації тощо) представити навчальний проект і наочний матеріал із ситуаційними ілюстраціями.

Як зазначено в таблиці 1, серед майбутніх вчителів-логопедів високий рівень за першим показником критерію гностично-деонтологічної готовності визначено у 14,4% ЕГ та 12,5% КГ; середній рівень визначено у 42,8 % ЕГ та 37,5% КГ; низький рівень – у 42,8% ЕГ та 50,0 % КГ.

За другим показником високий рівень визначено у 21,4% в ЕГ та 18,8 % у КГ; середній рівень визначено у 42,9 % ЕГ та 56,2 % КГ; низький рівень – у 35,7% ЕГ та 25,0 % майбутніх вчителів-логопедів у КГ. За третім показником високий рівень визначено у 7,1 % в ЕГ та 12,5 % у КГ; середній рівень визначено у 50,0 % ЕГ та 50,0 % КГ; низький рівень – у 42,9 % ЕГ та 37,5 % майбутніх вчителів-логопедів у КГ.

Кількісні показники критерію гностично-деонтологічної готовності

Таблиця 1.

Група	Кількість майбутніх вчителів-логопедів, що виконали завдання (%)								
	Показники								
	Сформованість теоретико-ігротехнологічних знань			Креативність ігротехнологічних знань			Ігротехнологічна толерантність		
	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н
КГ	14,4	42,8	42,8	21,4	42,9	35,7	7,1	50,0	42,9
ЕГ	12,5	37,5	50,0	18,8	56,2	25,0	12,5	50,0	37,5

Показники мотиваційно-емоційного критерію

Показник: *наполегливість у здобутті професійно-ігротехнологічних знань*

Завдання № 1. «**Чи готові Ви до активно-ігрової діяльності?»**

Мета: дослідити готовність майбутніх вчителів-логопедів до інновацій у системі розвивального активно-ігрового середовища

Процедура виконання: Відповісти на запитання анкети:

1. Чи стежите Ви за перспективним педагогічним досвідом створення розвивального активно-ігрового середовища, прагнучи до його впровадження з урахуванням освітніх потреб суспільства та особистого педагогічного стилю?

2. Чи займаєтеся Ви самоосвітою?

3. Чи дотримуєтеся Ви існуючих рекомендацій щодо організації розвивального активно-ігрового середовища, плануючи розвивати та доповнювати їх у подальшому?

4. Чи співпрацюєте Ви з науковими консультантами та практиками щодо роботи в умовах розвивального активно-ігрового середовища?

5. Чи бачите Ви перспективу власної реалізації, вирішуючи завдання організації розвивального активно-ігрового середовища навчання дітей?

6. Чи відкриті Ви для нового?

Рівень сприйняття педагогом нововведень та готовності до їх упровадження визначається за формулою: К = Кфакт. : Кмакс., де К – рівень сприйняття педагогом нововведень; Кфакт. – фактична кількість отриманих балів; Кмакс. – максимально можлива кількість балів: низький рівень – $0,45 < К < 0,65$; допустимий рівень – $0,65 < К < 0,85$; оптимальний рівень – $К > 0,85$.

Завдання № 2. **«Бар'єри, що перешкоджають підготовці до роботи в умовах розвивального активно-ігрового середовища».**

Мета: виявити перешкоди формування професійного інтересу до роботи в умовах розвивального активно-ігрового середовища.

Процедура виконання: Інструкція: Шановний студенте! Якщо ви не цікавитеся організацією роботи в умовах розвивального активно-ігрового середовища і не застосовуєте нововведень, укажіть причини.

1. Недостатня поінформованість із проблем організації роботи в умовах розвивального активно-ігрового середовища.
2. Переконання, що можна працювати по-іншому.
3. Стан здоров'я, інші особистісні причини.
4. Нестандартне навчально-методичне навантаження.
5. Відсутність досвіду роботи.
6. Недостатність фінансування.
7. Почуття страху перед негативними результатами.
8. Відсутність сторонньої допомоги.

9. Розбіжності, конфлікти в колективі.

10. Застаріла матеріально-технічна база, відсутність обладнання.

Обробка результатів. Обробка результатів відбувається шляхом аналізу відповідей. Чим менше бар'єрів, тим вищим є рівень інноваційного потенціалу студента до роботи в розвивальному активно-ігровому середовищі.

Показник: *цілеспрямованість активної діяльності*

Завдання № 1. **«Організація клубу допомоги батькам»**

Мета: спонукати студентів до розробки рекомендацій для батьків щодо адаптації дитини в умовах розвивального активно-ігрового середовища.

Процедура виконання: Експериментатор пропонує за визначеною тематикою розробити поради батькам дітей, що виховуються в умовах дошкільного закладу.

Завдання № 2. **«Практикум».**

Мета: виявити готовність розв'язувати проблемні ситуації

Процедура виконання:

Експериментатор пропонує знайти вихід та прокоментувати:

1) На батьківських зборах батьки дітей з типовим розвитком висловили припущення, що дитина з особливими потребами потребує особливої підтримки, гальмує розвиток інших дітей. Між батьками виникла суперечка.

2) Під час перерви у дитини з нормальним рівнем розвитку педагог помітив сльози на обличчі. На запитання педагога: «Що сталося?» Хлопчик відповів: «Ви багато часу приділяєте слабкій дитині, а мене на ігровому майданчику не помічаєте».

Показник: *емоційна стабільність*

Завдання № 1. **«Діагностика керованості емоційним збудженням».** (Використовується адаптована методика В. В. Бойко)

Мета: дослідити рівень керованості емоційним збудженням майбутніх вчителів-логопедів.

Процедура виконання: Експериментатор пропонує відповісти на «так», якщо це стосується Вас або «ні», якщо це Вас не стосується.

1. Зазвичай Ви висловлюєте думку, не замислюючись над вибором слів?
2. Чи швидко Ви починаєте злитися?
3. Чи можете Ви підняти руку на людину, яка Вас ображає?
4. Чи можете Ви грубо відповісти, якщо до Вас зневажливо ставляться?
5. Чи ображаєтесь Ви через дурниці?
6. Ви дуже хвилюєтесь перед важливою подією?
7. Чи можете Ви під впливом емоцій висловитися, а потім пожалкувати?

8. Чи контролюєте Ви свої дії у поганому настрої? **Оцінна шкала** (Дод. Г).

Завдання № 2. **«Тренінг».**

Мета: виявити уміння учасників застосовувати методики релаксації та техніки зняття емоційної напруги після ігротехнологічної діяльності.

Процедура виконання: Експериментатор пропонує підготувати та провести тренінг на запропоновану тему, визначивши ефективні індивідуальні методи зняття емоційної напруги.

Кількісні показники мотиваційно-емоційного критерію представлено у табл. 2.

Як видно з таблиці, за першим показником мотиваційно-емоційного критерію в експериментальній групі (ЕГ) на високому рівні мотиваційно-емоційної готовності – 7,1 % майбутніх вчителів-логопедів та 12,5 % майбутніх вчителів-логопедів контрольної групи (КГ), на середньому рівні – 57,2% (ЕГ) та 43,75% (КГ), на низькому рівні – 35,7 % в ЕГ та 43,75 % у КГ.

Кількісні показники мотиваційно-емоційного критерію

Таблиця 2.

Група	Кількість майбутніх вчителів-логопедів, що виконали завдання (%)								
	Показник								
	Наполегливість у здобутті професійно-ігротехнологічних знань			Цілеспрямованість активної діяльності			Емоційна стабільність		
	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н
ЕГ	7,1	57,2	35,7	21,4	35,7	42,9	14,4	57,1	28,5
КГ	12,5	43,45	43,75	12,5	56,3	31,2	12,5	37,5	50,0

Якісні характеристики другого показника: в ЕГ на високому рівні мотиваційно-емоційної готовності – 21,4 % та 12,5 % майбутніх вчителів-логопедів КГ, на середньому рівні – 35,7 % (ЕГ) та 56,3 % (КГ), на низькому – 42,9 % в ЕГ та 31,2 % у КГ.

Якісні характеристики третього показника: в ЕГ на високому рівні мотиваційно-емоційної готовності – 14,4 % та 12,5 % майбутніх вчителів-логопедів КГ, на середньому рівні – 57,1 % (ЕГ) та 37,5 % (КГ), на низькому – 28,5 % в ЕГ та 50,0 % у КГ.

Висновок. Отже, проведені діагностичні зрізи засвідчили недостатню готовність майбутніх вчителів-логопедів до роботи в умовах розвивального активно-ігрового середовища, що вимагає проведення систематичної цілеспрямованої практичної підготовки.

Received 12.10.2018
Accepted 14.11.2018

УДК 159.9:364-057.87-056.2/3(477)
DOI: 10.32626 / 2413-2578.2018-12.257-270

І.Г.Саранча
isarancha@gmail.com
Л.В.Мельник
rozdoba_l@ukr.net
С.Ю. Ілініч
ilinichsvitlana@ukr.net

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ЗАХИСТУ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В УКРАЇНІ

Відомості автора: Саранча Ірина Григорівна, кандидат педагогічних наук, 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. E-mail: isarancha@gmail.com

Мельник Людмила Вікторівна, старший викладач кафедри методики навчання іноземних мов у Вінницькому державному педагогічному університеті. E-mail: rozdoba_l@ukr.net

Ілініч Світлана Юріївна, кандидат філологічних наук, заступник директора з науково-педагогічної роботи Вінницького інституту Університету «Україна». E-mail: ilinichsvitlana@ukr.net

Contact: Sarancha Iryna, PhD In Pedagogy, 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. E-mail: isarancha@gmail.com;

Melnyk Lyudmila Viktorovna, Senior Lecturer of the Department of Methods of Teaching Foreign Languages at Vinnitsa State Pedagogical University. E-mail: rozdoba_l@ukr.net

Ilinich Svetlana Yurievna, Ph.D. in Philology, Deputy Director for Scientific and Pedagogical Work at the Vinnitsa Institute of the University of Ukraine. E-mail: ilinichsvitlana@ukr.net

© Саранча І.Г.,Мельник Л.В., Ілініч С.Ю.

Саранча І.Г., Мельник Л. В., Ілініч С. Ю. Психологічний аспект захисту студентської молоді з особливими освітніми поребами в Україні. У статті проаналізовано психологічний аспект захисту студентської молоді з особливими освітніми потребами в Україні, виокремлено основні базові нормативно-правові акти соціального забезпечення людей з інвалідністю в Україні, досліджено основні протиріччя між психологічними впливами середовища й внутрішніми особистісними проблемами студентів з інвалідністю.

За результатами аналізу теоретичної бази, практики впровадження інклюзивного простору й типовими психологічними проблемами осіб з інвалідністю було визначено низку типових дидактичних, суспільних, освітніх та соціально-економічних деструктивних факторів.

На основі експериментального дослідження визначено невідповідності між особистими психологічними проблемами студентів, що мають особливі освітні потреби, та правовими, соціальними й освітніми інструментами вирішення вищевказаних проблем.

Визначено, що інвалідність – це не тільки об'єктивні причини обмеження людини в можливостях, зумовлені різними психофізіологічними факторами, а й комплекс особистісних симптомокомплексів, які навіть при забезпеченні доступності середовища й інклюзивних умов навчання постають основним деструктивним фактором другого рівня соціалізації.

Ключові слова: особи з інвалідністю, студенти з особливими освітніми потребами, інклюзія, психологічні фактори, соціальне забезпечення, соціальний захист.

Саранча И.Г., Мельник Л. В., Илинич С. Ю. Психологический аспект защиты студенческой молодежи с особенными образовательными потребностями в Украине.

В статье проанализировано психологический аспект защиты студенческой молодежи с особенными образовательными потребностями в Украине, выделены основные нормативно-правовые акты социального обеспечения людей с инвалидностью в Украине, исследованы основные противоречия между психологическим влиянием среды и внутренними личностными проблемами студентов с особенными образовательными потребностями.

По результатам анализа теоретической базы практики внедрения инклюзивного пространства и типичных психологических проблем лиц с инвалидностью определен ряд дидактических, общественных, образовательных и социально-экономических деструктивных факторов.

На основе экспериментального исследования определены несоответствия между психологическими проблемами студентов, имеющих особенные образовательные потребности, и правовыми, социальными и образовательными инструментами решения вышеуказанных проблем.

Установлено, что инвалидность – это не только объективные причины ограничения человека в его возможностях, детерминированных разными психофизиологическими факторами, но и ряд личностных симптомокомплексов, которые даже при обеспечении доступности среды и инклюзивных условий обучения выступают основным деструктивным фактором второго уровня социализации.

Ключевые слова: лица с инвалидностью, студенты с особенными образовательными потребностями, инклюзия, психологические факторы, социальное обеспечение, социальная защита.

Sarancha I.G., Melnyk L.V., Ilinich S.Yu. Psychological aspect of protection of young disabled students in Ukraine.

Psychological aspect of protection of young disabled students in Ukraine are analyzed in the article, basic legal acts of social security of disabled people in Ukraine are outlined herein, as well as main contradictions between the psychological influences of the environment and the internal personal problems of disabled students are investigated herein.

According to the results of the analysis of the theoretical basis, practice of introducing the inclusive space and typical psychological problems of young disabled students, a number of typical didactic, social, educational and socio-economic destructive factors were identified.

On the basis of the experimental research, inconsistencies between the personal psychological problems of students with special needs and legal, social and educational tools for resolving the above-mentioned problems were identified.

It was determined that disability includes not only the objective reasons for human restriction in the possibilities caused by various psychophysiological factors, but also the complex of personality symptom complexes, which, even when ensuring the availability of the environment and inclusive conditions of education, are the main destructive factor of the second level of socialization.

Key words: disabled person, students with special educational needs, inclusion, psychological factors, social security, social protection.

Постановка проблеми. У сучасному суспільстві незважаючи на підвищену увагу до людей з інвалідністю залишається чимало невирішених проблем. На тлі розбудови доступного середовища, розвитку інклюзивих форм навчальної діяльності, покращення лікувально-реабілітаційного обслуговування кількість людей з інвалідністю постійно зростає, а разом з тим зростає кількість осіб з порушеннями психофізичного розвитку, які не можуть відчути і віднайти соціально-психологічну адаптованість.

У нашій державі цьому сприяє низка деструктивних факторів, як-от: погіршення соціально-економічних умов, обмежений доступ до відкритого середовища, залишки сегрегативного ставлення суспільства

до осіб з інвалідністю, негативна психологічна атмосфера в суспільстві тощо. Подібні тенденції, хоча і меншою мірою, зберігаються в усьому світі, що надає проблемі глобального характеру, оскільки кожен десятий мешканець планети має інвалідність.

Обсяг поняття «особа з інвалідністю» охоплює значний спектр фізичних, психологічних та клінічних особливостей (ураження опорно-рухового апарату та центральної і периферичної нервової системи; психічними захворюваннями зі зниженням інтелекту; ураженнями органів слуху та зору; ураженнями внутрішніх органів тощо), що потребує ширшого підходу до соціально-психологічної допомоги та розбудови доступного середовища. При цьому першим нематеріальним аспектом роботи з такими особами виступає психологічний фактор (супровід, психологічна допомога, психологічно й педагогічно доцільне спілкування, психологічний стан людини з інвалідністю).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дефінітивний аналіз поняття психологічного захисту людей з інвалідністю, зокрема молоді з особливими освітніми потребами, досліджено у працях вітчизняних (П. Таланчук [25], С. Миронова [21; 22], А. Колупаєва [18], Г. Давиденко [12], Т. Бєлова [5],О. Столяренко [24], Ю. Богінскька , А. Кравцова [7],
В. Бочелюк [8], Ю. Волчелюк [10], О. Дікова-Фаворська, О. Дроботун [13],
М. Чайковський [26]) та зарубіжних (Н. Артюшенко [1], Л. Баткін [4], І., Н. Гаврилова [11], Г. Зак, Д. Зак [15], О. Кожушко [17] тощо) науковців. Проте вивчення вищевказаного теоретичного матеріалу засвідчило, що власне внутрішнім психологічним чинникам адаптації й соціалізації молоді з вищевказаними особливостями приділяється недостатня увага.

У зв’язку з цим **метою статті** є окреслення основних психологічних проблем та протиріч як деструктивних факторів організації соціального захисту людей з інвалідністю в Україні, зокрема студентської молоді.

Виклад основного матеріалу. Базис коректної й екологічної взаємодії суспільства та усіх його складових з особами, що мають інвалідність, визначений широким діапазоном юридичних (правових), етичних та суспільно-побутових (стереотипи, мораль) норм, які регулюються в нашій державі «згори – донизу», а тому часто порушуються в конкретних соціальних та побутових обставинах. У зв’язку з вищевказаним визначення проблем соціально-психологічного аспекту захисту осіб з інвалідністю в Україні є актуальною проблемою й такою, що потребує подальшого дослідження.

Вивчення питання соціального захисту осіб з інвалідністю в Україні, на нашу думку, доцільно розпочати з аналізу нормативів соціального забезпечення людей з інвалідністю відповідно до

законодавства України. Регулювання питань державної політики у сфері соціального забезпечення населення України здійснюють більше 30 законодавчо-нормативних актів, які поєднують у собі і питання соціального захисту громадян. Як показав проведений нами системний аналіз законодавчо нормативних актів, які визначають основу функціонування національної системи соціального забезпечення, їх можна розділити за двома напрямами: базові та спеціальні.

До базових нормативно-правових актів соціального забезпечення людей з інвалідністю в Україні можна віднести такі:

1) Конституція України, ст. 46 (1996 р.);

2) Закон України «Основи законодавства України про загальнообов'язкове державне соціальне страхування» (1998 р.);

3) Закон України «Про прожитковий мінімум» (1999 р.);

4) Закон України «Про державні соціальні стандарти та державні соціальні гарантії» (2000 р.);

5) Закон України «Про соціальні послуги» (2003 р.).

До спеціальних:

1) Закон України «Про пенсійне забезпечення» (1991 р.);

2) Закон України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» (1991 р.);

3) Закон України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» (1991 р.);

4) Закон України «Про загальнообов'язкове державне соціальне страхування на випадок безробіття» (2000 р.);

5) Закон України «Про загальнообов'язкове державне пенсійне страхування» (2003 р.);

6) Постанова Кабінету Міністрів України від 23 травня 2007 р. N 757 «Про затвердження Положення про індивідуальну програму реабілітації інваліда»

7) Постанова КМУ від 1 серпня 2012 р. № 706 «Про затвердження Державної цільової програми «Національний план дій з реалізації Конвенції про права інвалідів» на період до 2020 року».

Суть вищевказаних законів є абсолютно рамковою й потребує значної деталізації в підзаконних та нормативно-правових актах, а особливо в статутах й деонтологічних нормах конкретних інституцій. Зокрема, психологічний аспект соціально-правового захисту людей з інвалідністю визначається дотриманням норм міжособистісної та особистісно-організаційної взаємодії у таких її актах та виявах: *визнання, ставлення, повага, забезпечення, інтеграція*.

Якщо на юридичному рівні психологічний захист детермінований правовим забезпеченням, яке можна вважати задовільним, то на нижчому рівні психологічний захист визначається культурними та етичними груповими та індивідуальними нормами осіб, що взаємодіють з людьми з інвалідністю, спроможністю та способами надання послуг

організаціями, закладами тощо. Проміжний компонент, який створює несприятливий психологічний фон – специфіка роботи організацій, що забезпечують соціальне, юридичне та економічне обслуговування населення.

Так, більшість негативного психологічного впливу на людей з інвалідністю зумовлена суперечливим соціально-економічним розвитком українського суспільства, який знизив рівень життя більшості людей; незадовільним станом системи охорони здоров'я, недостатньою безпекою та охороною праці, низьким рівнем екологічної культури, наявністю різноманітних катаклізмів – природних, екологічних, воєнних. Отже, рівень державного соціального захисту осіб з порушеннями психофізичного розвитку є відображенням рівня розвитку суспільства в цілому.

Довгий час відносно позитивне або терпиме ставлення до осіб з інвалідністю визначалося суб'єктивними мотивами окремих людей або представників релевантних організацій (розуміння, милосердя, громадянський обов'язок тощо), тоді як в останні десятиліття, а особливо з 2000-х рр. в Україні відбулися суттєві зміни стосовно ставлення до людей з інвалідністю. Основою цих змін є визнання рівності прав людей з обмеженими властивостями на повноцінне життя в суспільстві та створення реальних умов для реабілітації та соціальної інтеграції осіб з інвалідністю. Проте на практиці, в кожному окремо взятому випадку, маємо розбіжності між очікуваним і затребуваним. Так, М. Кравченко, досліджуючи соціальні аспекти захисту молоді з інвалідністю, звертає увагу на погіршення психологічної екології взаємодії такої молоді з уповноваженими органами, покликаними для її підтримки, забезпечення й реабілітації: «Втрата суспільної моралі та безнаказаність призводять і до зловживань осіб, які мають забезпечувати соціальний захист інвалідів. Так, перевірка стану дотримання прав осіб з обмеженими розумовими та фізичними можливостями, здійснена працівниками Генпрокуратури, виявила низку порушень» [20].

Отже, в основі порушення прав студентів з інвалідністю лежить не стільки рамковий правовий, скільки особистий, але зовнішній стосовно них психологічний аспект – недоброчесність, стереотипність й сегрегативність у поведінці задіяних в інклюзивний процес осіб.

Так, пораналізувавши дані Офіційного сайту Мінпраці України щодо можливостей, перспектив і результатів працевлаштування молоді з інвалідністю, можемо виокремити психологічно деструктивні фактори, які полягають у важкості або неможливості отримання:

1. Реалізації рівних прав і можливостей.
2. Індивідуальних програм реабілітації, адаптації та умов праці.
3. Позачергових прав на отримання безоплатної медичної, психологічної, соціальної допомоги.

4. Визнання і реалізації педагогічними, соціальними, медичними, юридичними особами адекватного статусу і відповідного ставлення до осіб з інвалідністю.

5. Захисту правових, майнових, соціальних, професіональних прав на післянавчальному етапі [23].

У рамках даного дослідження з метою з'ясування психологічних проблем взаємодії молоді з інвалідністю з освітнім середовищем і соціумом в цілому нами було проведено опитування студентів Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, що мають особливі освітні потреби. Задля валідності результатів експерименту використовувалися авторські анкетні матеріали, а з метою уникнення сегрегації в опитуванні брали участь й інші члени академічних груп, в яких наявні студенти з інвалідністю. Цільову вибірку становили 67 осіб з інвалідністю.

Анкетування виявило такі реальні та потенційні (очікувані в майбутньому) психологічні та соціально-психологічні проблеми:

1. Ставлення до соціального середовища як негативного, ворожого, чужого.

2. Відчуття ізольованості, окремості.

3. Неможливість встановити повноцінні стосунки зі здоровим контингентом однокурсників.

4. Страх перед майбутнім професійним, особистим життям.

5. Знижена самооцінка і нечіткі плани на майбутнє (або їх відсутність).

З вищенаведених даних можна зробити висновки, що психологічні основи сегрегації й ізольованості об'єктивуються не тільки оточенням, а й самими особами з інвалідністю. Це пояснюється тим, що соціально-реабілітаційне забезпечення й психологічна допомога малоефективні й практично не охоплюють особисту емоційно-вольову, мотиваційну сферу та формування особистої «Я-крнцепції»; навіть під час інклюзивного навчання у студентів з інвалідністю продовжує залишатися і далі формуватися внутрішньо особистісний конфлікт.

За останні роки соціальна політика багатьох європейських країн стосовно людей з обмеженими психофізичними можливостями зазнала суттєвих змін. Ставлення до осіб цієї соціальної групи, як до пацієнтів, якими необхідно лише опікуватися, і які не можуть долучатися до активного суспільного життя, змінилося на ставлення до них, як до повноправних членів суспільства, що мають рівні права з іншими громадянами країни. Однак, ще чимало країн, у тому числі й Україна, при формуванні державної соціальної політики стосовно осіб з інвалідністю не враховують цих змін, надають пріоритетного значення «медичному», а не «соціальному» підходу до проблеми, що позначається на змісті та якості заходів, спрямованих на зменшення негативних наслідків «інвалідності». І, найголовніше, це не сприяє

ширшому залученню людей з інвалідністю до участі у суспільному житті, реалізації їхніх прав, як громадян країни. [3, с. 5]

Широкий спектр проблем людей з інвалідністю в Україні свідчить про необхідність посиленої і комплексної уваги з боку держави й суспільства. Сучасне життя формує відповідні вимоги до соціального захисту цієї категорії населення. Аналіз релевантних джерел показує, що більшість положень соціально-економічної політики щодо осіб з інвалідністю рамково відповідає потребам сьогодення й узгоджується із загальновизнаними високогуманними міжнародними нормами і стандартами [2], проте на практиці суб'єкт-суб'єктної взаємодії наштовхується на низку міжособистісних та внутрішньоособистісних психологічних проблем.

Правове поле, хоча й містить багато позитивних кроків на шляху вирішення численних проблем людей з інвалідністю, є переважно декларативним, не забезпеченим матеріальними ресурсами та механізмами управлінського впровадження, а головне, – залежить від рівня усвідомлення й реалізації суб'єктивним, людським фактором. Отже, існуюча система соціального захисту людей з обмеженими психофізичними можливостями потребує удосконалення на найнижчому рівні імплементації. Перешкодою для цього виступають негативні симптомокомплекси як організаторів доцільної взаємодії суспільства з особами, що мають інвалідність, так і психологічні особливості самих об'єктів інклюзії.

В Українському суспільстві сучасний стан державного соціального захисту осіб з інвалідністю характеризують такі особливості:

1) дефіцит належного та системного державного управління з питань соціального захисту;

2) невідповідність сучасному стану розвитку суспільства, держави;

3) відсутність належного та системного правового регулювання відносин з питань державного соціального захисту;

4) невідповідність стратегії щодо децентралізації влади;

5) невідповідність окремих видів соціального захисту прожитковому мінімуму;

6) дефіцит механізмів інформаційно-правової, роз'яснювальної роботи щодо осіб з інвалідністю з питань видів державного соціального захисту;

7) складність механізмів щодо реалізації, гарантування та правової охорони прав у державному соціальному захисті;

8) складність механізмів державного нагляду та громадського контролю.

Зрозуміло, що недотримання кожного з вищенаведених пунктів детерміноване особистісним чинником на найнижчому рівні безпосередньої імплементації. Задля вирішення вищевказаних проблем

політика соціального захисту осіб з інвалідністю має включати в собі нові концептуальні підходи, що будуть охоплювати соціально-економічні, політико-правові, організаційно-управлінські, науково-методологічні, морально-етичні, інформаційні, а найбільшою мірою, – особистісні аспекти.

На щастя, Україна наразі намагається остаточно перейти від медичної до соціальної моделі інвалідності. Остання полягає у взаємозв'язку між людиною з порушеннями психофізіологічного розвитку та соціумом, а не фіксування відхилення у її здоров'ї, як це притаманно медичній моделі і було характерно для радянської системи управління. Реальне втілення цієї моделі зіштовхується з особистими упередженнями й стереотипами (психологічні фактори) осіб, що мають безпосередній стосунок до оптимізації життя осіб з інвалідністю

Так, за дослідженнями науково-дослідного інституту Міністерства соціальної політики України для забезпечення раціональної зайнятості людей з інвалідністю в Україні застосовуються такі варіанти їх працевлаштування на роботу:

- влаштування на роботу на відкритому ринку праці, де робочі місця пропонуються як для осіб, які не мають інвалідності, так і для осіб з інвалідністю;
- працевлаштування на спеціалізованих підприємствах, заснованих громадськими організаціями осіб з інвалідністю. Головна мета цих підприємств полягає в наданні можливостей людям з інвалідністю займатися корисною діяльністю й готувати їх, наскільки це можливо, до роботи на відкритому ринку праці;
- працевлаштування на соціально-економічних підприємствах із транзитними та постійними робочими місцями, які створені на базі міжрегіональних центрів професійної реабілітації осіб з інвалідністю.

Реалізація вищевказаних пунктів можлива тільки за дотриманням інклюзивної деонтології безпосередніми виконавцями нормативних актів та положень.

Зважаючи на світову глобалізацію, усі держави повинні розглядати осіб з інвалідністю як рівноправних членів суспільства і активно залучати їх у вільний ринок праці. Тобто, стосовно громадян з інвалідністю Україна має здійснювати активну політику зайнятості. Пріоритетними напрямками активної політики зайнятості в Україні мають бути: превентивні заходи з попередженням (профілактикою) звільнення працівників з інвалідністю, збереження робочих місць, професійне гнучких форм зайнятості, підтримка малого бізнесу, квотування робочих місць [19, с. 87].

Проте під час теоретико-методологічного аналізу літератури виявлено, що постійна позитивна динаміка зростання пенсійних навчання, підготовка, перепідготовка, підвищення кваліфікації, розвиток

і соціальних виплат людям з інвалідністю є недостатньою для їх соціального захисту, адже особи з обмеженими можливостями продовжують залишатися найменш забезпеченими категоріями населення в Україні. Тому, вважаємо, що соціальний захист осіб з інвалідністю має включає не лише матеріальні питання (у вигляді соціального забезпечення), а й весь спектр потреб людського життя: соціально-побутове обслуговування, охорону здоров'я, освіту, соціальну і професійну реабілітацію, зайнятість осіб з інвалідністю. При чому на останньому пункті потрібно робити особливий акцент, тому що пасивна державна політика щодо громадян з особливими потребами, яка формується на основі компенсаційних витрат – пенсій, грошової допомоги, пільг, компенсацій – є малоефективною. Саме зайнятість і позитивна психологічна взаємодія з конкретними соціальними групами має визначати можливості економічної автономії людей з інвалідністю, створювати ресурси для його соціального розвитку та особистого благополуччя.

Висновки. Отже, проблема соціального захисту людей, що мають різну ступінь інвалідності реально має місце в Україні, де рівень державного соціального захисту осіб з порушеннями психофізичного розвитку оцінюється як низький, що відображає злободенні соціально-економічні проблеми розвитку суспільства в цілому. Ситуацію ускладнює низка вищеперерахованих деструктивних психологічних факторів.

Якщо у другій половині XX століття на теренах нашої держави основу психологічно доцільного ставлення до осіб з інвалідністю становили здебільшого суб'єктивні мотиви, то нині стан дотримання їх прав регламентований у правовому полі, що вимагає з боку суб'єктів освітнього та соціального процесу усвідомлення й глибокої інтеріоризації дотримання особистих прав і обов'язків. Тобто сьогодні функція держави стосовно людей з інвалідністю повинна виявлятися у створенні правових, економічних, політичних, соціально-побутових і соціально-психологічних умов для задоволення їхніх потреб щодо здоров'я, матеріального забезпечення, посильної трудової та громадської діяльності.

Політика держави визначає тільки рамкові положення максимальної активізації потенційних сил осіб з інвалідністю у контексті професійної, трудової реабілітації та працевлаштування. Проте реальною перешкодою до повноцінної інтеграції осіб з особливими потребами виступають психологічні установки безпосередніх суб'єктів такої інтеграції, що потребує вироблення деонтологічних механізмів професійної саморегуляції, мотивованості, з одного боку, виконавчих суб'єктів соціальної, освітньої та юридичної сфер, з іншого, – власне осіб з інвалідністю, мотивованих задля досягнення ними гідної якості життя.

Бібліографія

1. **Артюшенко, Н. П.,** (2010) Организационно-педагогические условия обучения детей с ограниченными возможностями здоровья средствами инклюзивного образования. Дисс… канд пед наук / 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования. Томск, 164. **2. Бабак, О. В.,** Гладка, І. В., Малиновська, Н. М., Скаковська, В. Й. (2007). Врегулювання проблемних питань працевлаштування та захисту прав інвалідів у сфері праці: практичний посібник. Київ: «Ун-т Україна», 156. **3. Байда,** Л.Ю., Красюкова-Еннс, О.В. (2012). Інвалідність та суспільство: навчально-методичний посібник. Київ, 216. **4. Баткин, Л. М.** (2000) Европейский человек наедине с собой : очерки о культурно-исторических основаниях и пределах личного самосознания. Москва, 880 с. **5. Белова, Т.** Ситуація з дітьми-інвалідами (2002). // Реформування соціальних служб в Україні : сучасний стан і перспективи : зб. статей за матеріалами Міжнар. наук.-практ. конф. Львів, 5-7 червня, С. 207–211. **6. Бергер, П.,** Лукман, Т. (1995). Социальное конструирование реальности: Трактат по социологии знания / Пер. с англ. Е. Руткевич. Москва, 323 с. **7. Богинская, Ю. В.,** Кравцова, А. В. (2008). Сопровождение и поддержка инвалидов в системе высшего образования за рубежом и в Украине / За ред. О. В. Глузмана. Ялта, 112 с. **8. Бочелюк, В. Й.** (2011). Психологія людини з обмеженими можливостями: навч. посіб. Київ, 264 с. **9. Включение** детей с ограниченными возможностями в общее образование: ресурсные мат. (2013) / Сост. : Елисеева, И. Г. Астана, 108 с. **10. Волчелюк, Ю. І.** (2013) Організація навчання для студентів з обмеженими фізичними можливостями в інклюзивному освітньому просторі // Соціально-педагогічна робота в закладах освіти інклюзивної орієнтації : тези доповідей VIII Всеукр. наук.-практ.конф. Хмельницький, С. 48–51. **11.** Гаврилова, Н. В. (2012). Обучение лиц с особыми потребностями в современных условиях // Среднее профессиональное образование. №11., С. 9–10. **12. Давыденко, А. В.** (2014). Инвалидность в свете ментальных архетипов Европейского Союза // Педагогика: семья-школа-общество : сб. науч. трудов / под общей ред. проф. Л. В. Мальцевой. Кн. 33. Москва, С. 33–43. **13. Дікова-Фаворська, О. М.** (2009). Соціологічна концептуалізація освіти осіб з функціональними обмеженнями здоров'я : автореф. дис... д-ра соціол. наук: 22.00.04. Запоріжжя, 40 с. **14. Дроботун, О. С. (**2012). Викривлення внутрішньої картини здоров’я у підлітковому віці та шляхи його корекції // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Т. 2. Вип. 9, С. 90–94. [Електронний ресуср] – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Nvmdups_2012_2_9_19.pdf **15. Зак Г. Г.,** Зак, Д. Я. (2012). Формирование толерантного отношения к лицам с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] – Режим доступа : http://journals.uspu.ru/attachments/article/98/%D0%9F%D0%B5%D0%B4%D0%BE%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7_2012_2_%D0%B7%D0%B

0%D0%BA_%D0%B7%D0%B0%D0%BA.pdf **16. Законодавство** стосовно людей з інвалідністю. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://naiu.org.ua/zakonodavstvo/ **17. Кожушко, Е. В.** (2013). Причины изолированности детей-инвалидов в современном российском обществе. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.scienceforum.ru/2013/14/1781. **18. Колупаєва, А. А.** (2007). Концептуальні аспекти інклюзивної освіти // Інклюзивна школа: особливості організації та управління : навчально-методичний посібник. Київ, С. 128. Коляденко, Н. В. (2014). Теоретико-методичні основи та інструментарій сприяння розвитку трудової активності і конкурентоспроможності інвалідів на ринку праці: монографія. Київ, 234 с. **19. Кравченко, М. В.** Актуальні проблеми соціального захисту інвалідів в Україні [Електронний ресурс] – Режим доступу:http://academy.gov.ua/ej/ej12/txts/10kmvziu.pdf **20. Миронова, С. П.** (2010). Основи корекційної педагогіки: Навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський, 263 с. **21. Миронова С.** (2011). Ставлення студентів і педагогів до проблем інклюзивної освіти дітей з порушеннями психофізичного розвитку / Дефектологія. №1. С.8–17. **22. Офіційний** сайт Мінпраці України. [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://www.mlsp.gov.ua/control/uk/publish/category?cat_id=34941.

23. Столяренко, О. (2011). Психолого-педагогічні умови формування толерантності у міжособистісних взаєминах студентів ВНЗ. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/rsh_2011_6_9.pdf. **24. Таланчук, П.М.,** Кольченко, К.О., Нікуліна, Г.Ф. (2004). Супровід навчання студентів з особливими потребами в інтеґрованому освітньому просторі : навчально-методичний посібник. Київ, 128 с. **25. Чайковський М. Є.** (2006). Соціально-педагогічні умови реабілітації студентів з особливими потребами : дис. ... канд.. пед. наук : 13.00.05 / Чайковський Михайло Євгенович. Вінниця, 197 с.

References

1. Artiushenko, N. P., (2010) Orhanyzatsyonno-pedahohycheskye uslovyia obuchenyia detei s ohranychennыmy vozmozhnostiamy zdorovia sredstvamy ynkliuzyvnoho obrazovanyia. Dyss… kand ped nauk / 13.00.01 – obshchaia pedahohyka, ystoryia pedahohyky y obrazovanyia. Tomsk, 164**.** **2. Babak, O. V.,** Hladka, I. V., Malynovska, N. M., Skakovska, V. Y. (2007). Vrehuliuvannia problemnykh pytan pratsevlashtuvannia ta zakhystu prav invalidiv u sferi pratsi: praktychnyi posibnyk. Kyiv: «Un-t Ukraina», 156. **3. Baida, L.** I., Krasiukova-Enns, O.V. (2012). Invalidnist ta suspilstvo: navchalno-metodychnyi posibnyk. Kyiv, 216. **4. Batkyn, L. M.** (2000) Evropeiskyi chelovek naedyne s soboi : ocherky o kulturno-ystorycheskykh osnovanyiakh y predelakh lychnoho samosoznanyia. Moskva, 880 s. **5. Belova, T.** Sytuatsiia z ditmy-invalidamy (2002). // Reformuvannia sotsialnykh sluzhb v Ukraini : suchasnyi stan i perspektyvy : zb. statei za materialamy Mizhnar. nauk.-prakt. konf. Lviv, 5-7 chervnia, S. 207–211. **6. Berher, P.,** Lukman, T. (1995). Sotsyalnoe konstruyrovanye realnosty:

Traktat po sotsyolohyy znanyia / Per. s anhl. E. Rutkevych. Moskva, 323 s. **7. Bohynskaia, Yu.** V., Kravtsova, A. V. (2008). Soprovozhdenye y podderzhka ynvalydov v systeme vыssheho obrazovanyia za rubezhom y v Ukrayne / Za red. O. V. Hluzmana. Yalta, 112 s. **8. Bocheliuk, V.** Y. (2011). Psykholohiia liudyny z obmezhenymy mozhlyvostiamy : navch. posib. Kyiv, 264 s. **9. Vkliuchenye detei** s ohranychennыmy vozmozhnostiamy v obshchee obrazovanye : resursnыe mat. (2013) / Sost. : Elyseeva, Y. H. Astana, 108 s. **10. Volcheliuk, Yu.** I. (2013) Orhanizatsiia navchannia dlia studentiv z obmezhenymy fizychnymy mozhlyvostiamy v inkliuzyvnomu osvitnomu prostori // Sotsialno-pedahohichna robota v zakladakh osvity inkliuzyvnoi oriientatsii : tezy dopovidei VIII Vseukr. nauk.-prakt.konf. Khmelnytskyi, S. 48–51. **11.Havrylova, N. V.** (2012). Obuchenye lyts s osobыmy potrebnostiamy v sovremennыkh uslovyiakh // Srednee professyonalnoe obrazovanye. №11., S. 9–12. **12. Davыdenko, A. V.** (2014). Ynvalydnost v svete mentalnыkh arkhetypov Evropeiskoho Soiuza // Pedahohyka: semia-shkola-obshchestvo : sb. nauch. trudov / pod obshchei red. prof. L. V. Maltsevoi. Kn. 33. Moskva, S. 33–43. **13. Dikova-Favorska, O. M.** (2009). Sotsiolohichna kontseptualizatsiia osvity osib z funktsionalnymy obmezhenniamy zdorovia : avtoref. dys... d-ra sotsiol. nauk: 22.00.04. Zaporizhzhia, 40 s. **14. Drobotun, O. S.** (2012). Vykryvlennia vnutrishnoi kartyny zdorovia u pidlitkovomu vitsi ta shliakhy yoho korektsii // Naukovyi visnyk Mykolaivskoho derzhavnoho universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho. T. 2. Vyp. 9, S. 90–94. [Elektronnyi resusr] – Rezhym dostupu : http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Nvmdups_2012_2_9_19.pdf **15.Zak H. H.,** Zak, D. Ya. (2012). Formyrovanye tolerantnoho otnoshenyia k lytsam s ohranychennыmy vozmozhnostiamy zdorovia [Эlektronnыi resurs] – Rezhym dostupa : http://journals.uspu.ru/attachments/article/98/%D0%9F%D0%B5%D0%B4%D0%BE%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7_2012_2_%D0%B7%D0%B0%D0%BA_%D0%B7%D0%B0%D0%BA.pdf **16. Zakonodavstvo** stosovno liudei z invalidnistiu. [Elektronnyi resurs] – Rezhym dostupu: http://naiu.org.ua/zakonodavstvo/ **17. Kozhushko, E. V.** (2013). Prychynы yzolyrovannosty detei-ynvalydov v sovremennom rossyiskom obshchestve. [Эlektronnыi resurs]. – Rezhym dostupa : http://www.scienceforum.ru/2013/14/1781. **18. Kolupaieva, A.** A. (2007). Kontseptualni aspekty inkliuzyvnoi osvity // Inkliuzyvna shkola: osoblyvosti orhanizatsii ta upravlinnia : navchalno-metodychnyi posibnyk. Kyiv, S. 128. **19. Koliadenko, N. V.** (2014). Teoretyko-metodychni osnovy ta instrumentarii spryiannia rozvytku trudovoi aktyvnosti i konkurentospromozhnosti invalidiv na rynku pratsi: monohrafiia. Kyiv, 234 s. **20. Kravchenko, M. V.** Aktualni problemy sotsialnoho zakhystu invalidiv v Ukraini [Elektronnyi resurs] – Rezhym dostupu:http://academy.gov.ua/ej/ej12/txts/10kmvziu.pdf **21. Myronova, S. P.** (2010). Osnovy korektsiinoi pedahohiky: Navchalno-metodychnyi posibnyk. Kamianets-Podilskyi, 263 s**. 22. Myronova S.** (2011). Stavlennia studentiv i pedahohiv do problem inkliuzyvnoi osvity ditei z porushenniamy psykhofizychnoho rozvytku / Defektolohiia. №1. S.8–17**. 23. Ofitsiinyi sait**

Minpratsi Ukrainy. [Elektronnyi resurs] – Rezhym dostupu : http://www.mlsp.gov.ua/control/uk/publish/category?cat_id=34941 **24. Stoliarenko, O. (2011).** Psykholoho-pedahohichni umovy formuvannia tolerantnosti u mizhosobystisnykh vzaiemynakh studentiv VNZ. [Elektronnyi resurs] – Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/rsh_2011_6_9.pdf. **25. Talanchuk, P.M.,** Kolchenko, K.O., Nikulina, H.F. (2004). Suprovid navchannia studentiv z osoblyvymy potrebamy v integrovanomu osvitnomu prostori : navchalno-metodychnyi posibnyk. Kyiv, 128 s**. 26. Chaikovskyi M. Ye.** (2006). Sotsialno-pedahohichni umovy reabilitatsii studentiv z osoblyvymy potrebamy : dys. ... kand.. ped. nauk : 13.00.05 / Chaikovskyi Mykhailo Yevhenovych. Vinnytsia, 197 s.

Авторський внесок:
Саранча І.Г. – 45%, Мельник Л.В. – 25%, Ілініч С.Ю. – 30%
31.10.18

Received 13.10.2018
Accepted 15.11.2018

УДК 376-056.36 : 37.016 : 62/64] (043.5)
DOI: 10.32626 / 2413-2578.2018-12.270-280

В.С. Товстоган
vstovst1957@gmail.com

ОБГРУНТУВАННЯ ЗМІСТУ ЗАГАЛЬНОТРУДОВИХ ЯКОСТЕЙ І ЦІННІСНИХ СТАВЛЕНЬ В СИСТЕМІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ТРУДОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ

Відомості про автора: Товстоган Володимир Святославович, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри корекційної освіти Херсонського державного університету, Херсон, Україна. У колі наукових інтересів: проблема корекції дітей з порушенням інтелектуального розвитку різного віку, проблематика трудового навчання і виховання, методика формування професійно-трудової компетентності у зазначеної категорії дітей. E-mail: vstovst1957@gmail.com

Contact: Vladimir Tovstogan, candidate of pedagogical sciences, , Kherson state University, Kherson, Ukraine. Academic interests: correction of children's with intellectual disabilities from the preschool age to the school age, problems of labor education and upbringing, a methodology for the formation of labor competence in students with special educational needs. E-mail: vstovst1957@gmail.com

© Товстоган В.С.

Відомості про наявність друкованих статей: Товстоган В. С. Обгрунтування актуальності формування професійно-трудової компетентності в учнів спеціальної школи // Науковий часопис Національного пед. університету імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Зб. наук. пр. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2015. - № 29. – С. 118-125. **Товстоган В. С.** Вирішення проблеми формування професійно-трудової компетентності в розумово відсталих школярів у системі підготовки студентів-дефектологів. // Науковий часопис Національного пед. університету імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Зб. наук. пр. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2016. - № 31. – С. 116-123. **Товстоган В. С.** Дослідження стану сформованості професійно-трудової компетентності в старшокласників з порушенням інтелектуального розвитку // Збірник наукових праць Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)./ за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова. – Вип. 9, у 2-х т. – Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2017. – Т.2. – С. 223-234.

Товстоган В.С. Обгрунтування змісту загальнотрудових якостей і ціннісних ставлень в системі формування професійно-трудової компетентності в учнів спеціальної школи. У статті представлено результати теоретичного аналізу, спрямованого на з'ясування особистісних якостей і цінностей, які б слугували основою для формування конкурентоспроможного, компетентного випускника спеціальної школи. Простежено зв'язок між загальнотрудовими та професійними особистісними якостями і здібностями. На основі вивчення вимог освітніх нормативних документів в Україні, аналізу наукових джерел визначено послідовність розвитку загальнотрудових якостей дитини в онтогенезі, які мають слугувати підгрунтям щодо формування професійних якостей, здібностей і компетентностей. З'ясовано вікові відрізки, найбільш сприятливі для формування особистісних якостей, необхідних для формування загальнотрудових і спеціальних здібностей. Окреслено основні цінності, покладені в основу корекційно-виховної роботи з метою формування ціннісних ставлень, що визначають життєву, зокрема, й професійну, спрямованість вихованців спеціальних шкіл. Визначено місце загальнолюдських цінностей в системі формування предметних та міжпредметних компетентностей учнів. Констатовано, що оцінку сформованості структурних складових професійно-трудової компетентності, а саме: профільної трудової, графічної, обчислювальної, соціальної, професіографічної, інформаційної, економічної, мають включати знаннєвий, операційно-організаційний, мотиваційний та аксіологічний показники. Підкреслено органічний зв'язок діяльнісного та особистісно орієнтованого концептуального підходів в реалізації компетентнісного

підходу до результатів освіти.

***Ключові слова*:** спеціальна освіта, компетентність, інтегрована модель випускника, значущі особистісні якості, здібності, цінності.

Товстоган В.С. Обоснование содержания общетрудовых свойств и ценностных отношений в системе формирования профессионально-трудовой компетентности у учащихся специальной школы. В статье представлены результаты теоретического анализа, направленного на выяснение личностных свойств и ценностей, которые послужили бы основой для формирования конкурентоспособного, компетентного выпускника специальной школы. Прослежена взаимосвязь между общетрудовыми и профессиональными личностными качествами и способностями. На основе изучения требований образовательных нормативных документов в Украине, анализа научных источников определена последовательность развития общетрудовых качеств ребенка в онтогенезе, которые должны служить основой формирования профессиональных качеств, способностей и компетентностей. Выяснено возрастные отрезки, наиболее благоприятные для формирования личностных качеств, необходимых для формирования общетрудовых и специальных способностей. Определены основные ценности, положенные в основу коррекционно-воспитательной работы с целью формирования ценностных отношений, определяющих жизненную, том числе и профессиональную, направленность воспитанников специальных школ. Констатировано, что оценку сформированности структурных составляющих профессионально-трудовой компетентности, а именно: профильной трудовой, графической, вычислительной, социальной, профессиографической, информационной, экономической, должны включать знаниевый, операционно-организационный, мотивационный и аксиологический показатели. Подчеркнута органическая связь деятельностного и личностно ориентированного концептуального подходов в реализации компетентностного подхода к результатам образования.

***Ключевые слова*:** специальное образование, компетентность, интегрированная модель выпускника, важные личностные качества, ценности.

Tovstogan V.S. Substantiation of the content of general labor properties and value relations in the system of formation of professional labor competence among students of a special school. The article presents the results of a theoretical analysis aimed at ascertaining personal characteristics and values that would serve as the basis for the formation of a competitive, competent graduate of a special school. The interrelation between general labor and professional personal qualities and abilities is traced. Based on the study of the requirements of educational regulatory documents in Ukraine, the analysis of scientific sources, the sequence of

development of the child's general labor qualities in ontogenesis is determined, which should serve as the basis for the development of professional skills, abilities and competencies. The age segments that are most favorable for the formation of personal qualities necessary for the formation of general labor and special abilities have been identified. The basic values that form the basis of correctional and educational work with the aim of forming value relations that determine the life, including professional, orientation of pupils of special schools have been determined. It was stated that the assessment of the formation of the structural components of occupational competence, namely: profile labor, graphic, computing, social, professional, informational, economic, should include knowledgeable, operational and organizational, motivational and axiological indicators. The exact structure of competence is determined by the requirements of the professions of the working professions that students learn in special schools. The organic link of the activity and personality-oriented conceptual approaches in the implementation of the competence-based approach to the results of education is underlined. The significance of separate components of professional and labor competence concerning the acquisition of competitiveness and mobility by the young person in the labor market is revealed.

***Key words*:** special education, competence, integrated graduate model, personality qualities, abilities, universal values.

Постановка проблеми: К.Д. Ушинський, глибоко розуміючи соціально- психологічну сутність людського буття, писав, що саме виховання, якщо воно бажає щастя людині, повинно виховувати її не для щастя, а готувати до праці життя. І навіть, якби люди винайшли філософський камінь, то біда була б невелика: золото перестало б бути монетою. А якщо б вони знайшли казковий мішок, з якого вискакує все, чого душа забажає, або винайшли машину, яка цілком заміняє будь-яку працю людини, то сам розвиток людства зупинився б [7, с. 107, 113]. Наведений приклад вказує на незаперечно важливу роль трудової діяльності і творчості в розвитку людства, кожної людини. Усіма своїми здобутками ми завдячуємо різним «школам»: нашим батькам, вихователям, вчителям, викладачам, наставникам, розумним книжкам і далі – власному хисту. З кожним витком розвитку науково технічного прогресу перед людством постають нові завдання, нові вимоги щодо розвитку людини відповідно до нових економіко-суспільних умов. Ці завдання завжди покладаються на освіту.

Початок XXI століття ознаменувався зміною освітньої стратегії в Україні, погодженням її концептуальних положень з європейськими, Радою Європи. Якими чинники ці зміни зумовили?

Сучасний стан розвитку цивілізації характеризується прискореним розвитком технологій, зростанням транскордонної міграції,

різновекторними демографічними тенденціями, докорінними змінами у структурі ринку праці, – зазначається в Концепції розвитку педагогічної освіти в Україні (2018 р.). Зменшується потреба у робочій силі для виконання рутинних операцій, які можуть виконуватися машинами. Змінюються пріоритети у вимогах до компетентності працівників.

Глобальний освітній контекст характеризується зростанням невизначеності. Багато традиційних професій зникають упродовж однієї зміни поколінь, натомість з'являтимуться інші, з новими, невідомими на сьогодні характеристиками. Тому у змісті формальної шкільної освіти все більша увага надається розвитку загальних (універсальних, ключових тощо) компетентностей, і наголошується на необхідності уміти безперервно вчитися впродовж життя [3, с. 5-7]. Відповідно підвищуються вимоги до інтелектуального рівня освіти, а, отже, і до вчителів.

На сьогодні в Україні розроблено нормативне підгрунтя для впровадженя в систему освіти (від дошкільної до вищої) компетентностей, як мети, результату і процесу навчання й виховання сучасної молоді.

Компетентність у Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти (2011 р.) визначається як набута у процесі навчання інтегрована здатність учня, що складається із знань, умінь, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці. В наказі Міністерства освіти і науки України «Про затвердження критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти» від 5 травня 2008 р. № 371 наголошено, що сучасна молода людина об'єктивно змушена бути мобільною, інформованою, критично і творчо мислячою, а значить і більш мотивованою до самонавчання та саморозвитку.

Узагальнюючи думки багатьох вітчизняних і закордонних учених, відомий дефектолог І.Д.Бех зазначає: трактують «компетентність» по-різному: навчальні здібності, знання та вміння і навички, моральні цінності і ставлення [1, с. 29]. Отже, результати навчальної діяльності учнів на всіх етапах шкільної освіти не можуть обмежуватися знаннями, уміннями, навичками, метою навчання мають бути сформовані компетентності, як загальна здатність, що базується на знаннях, досвіді та цінностях особистості.

В нашому дослідженні розроблена інтегрована нормативна модель випускника спеціальної школи, яка слугуватиме еталоном визначення мети і вироблення критеріїв оцінювання якості сформованості в нього професійно-трудової компетентності, як передумови становлення майбутнього робітника на ринку праці. Перший рівень, покладений в основу цієї моделі – це стан знань, умінь, навичок із загальноосвітніх дисциплін в молодших класах, навчальна вмотивованість та ставлення до навчання, праці, природи, мистецтва, до себе (здоров'я, психічного,

соціального, морального розвитку) та оточуючих його людей, сформованістьважливих характерологічних особливостей, покладених в основу формування загальнотрудових здібностей. Саме на цих складових має формуватися професійно-трудова компетентність як інтегроване утворення, що визначається вимогами конкретної професіограми, та доповнюється вимогами конкретних роботодавців.

Формування цінностей та характерологічних особливостей дитини відбувається в організованому корекційно-виховному просторі. Суб'єктом виховного впливу є свідомість, самосвідомість, почуття, ціннісні орієнтації, поведінка та інші складові особистості дитини з порушенням розумового розвитку. В Національній програмі виховання дітей та учнівської молоді в Україні (2004 р.) наголошено, що змістом виховання має бути науково обгрунтована система загальнокультурних і національних цінностей та відповідна сукупність соціально значущих якостей особистості, що характеризують її ставлення до до суспільства і держави, інших людей, самої себе, праці, природи, мистецтва. За влучним висловлюванням вченого-дефектолога І.Д.Беха сучасне суспільство слід розглядати не як суспільство знань, а як суспільство культурних цінностей [1, с. 17]. Так, зокрема, «для дитини мірою її Я є батьки, педагоги; у дорослому віці – цінності суспільства» [1, с. 18].

Аналіз останніх досліджень і публікацій: Проблемі формування особистості дитини з порушенням інтелектуального розвитку в корекційній педагогіці та спеціальній психології присвятили свої дослідження такі вчені, як І.М.Бгажнікова, Т.Н.Головіна, О.А Катаєва, Н.Л.Коломінський, В.Г.Петрова, О.А.Стрєбєлєва, зокрема, формуванню потреб і мотивів - О.А Катаєва, Н.Л.Коломінський, Н.М.Стадненко, А.Корнієнко; формуванню пізавальних інтересів – Т.Н.Головіна, Н.Г.Морозова, Н.Л.Коломінський, В.Г.Петрова, Ж.І.Шиф; рівню домагань - І.В.Белякова, Т.Н.Головіна, Г.М.Дульнєв, Н.Л.Коломінський, В.Г.Петрова, Ж.І.Шиф та ін. Різні аспекти оволодіння трудовою діяльністю учнями спеціальної (допоміжної) школи досліджували В.І.Бондар, Г.М.Дульнєв, Г.М.Мерсіянова, С.Л.Мирський, Б.І.Пінський, О.П.Хохліна та багато ін. Питанням корекційного впливу трудового навчання на розвиток особистості дитини з порушенням розумового розвитку присвятили дослідження В.І.Бондар, В.І.Лубовський, І.Г.Єременко, В.Г.Петрова, В.М.Синьов, О.П.Хохліна та ін. [2; 6].

В своїх дослідженнях Г.М.Дульнєв виділив дві основні групи якостей учня: перша відповідальна за рівень володіння системою знань, практичними і розумовими вміннями та навичками в праці, друга – особистісні особливості: цілеспрямованість, впевненість, дисциплінованість, ставлення до праці тощо. В.І.Бондар виділяє групу моральних якостей, які обслуговують морально-етичний компонент поведінки учня в процесі колективної діяльності та спілкування – відповідальності, чесності, поваги до інших, турботи про молодших,

готовності допомогти їм; та особистісні якості, що забезпечують ефективність навчально-трудової діяльності – дисциплінованість, орієнтованість (в умовах завдання), самостійність, працелюбність, позитивне ставлення до праці, навички культури праці, звички утримувати в порядку робоче місце, економно витрачати матеріали тощо. До деяких якостей розроблені показники, які визначають три рівні їх сформованості: достатній, середній і низький [2, с. 79-80].

Особистісні якості, як відомо з психології, покладаються в основу формування загальтрудових та професійно-трудових здібностей. В наведеному переліку соціально значущих особистісних якостей відсутня ірархія професійно важливих якостей: не відомо, на які якості слід спиратись у загальнотрудовій підготовці, а на які – у професійній. Для побудови науково обгрунтованого процесу формування особистісних якостей слід спиратися на соціогенетичний підхід, тобто на розвиток їх в соціальних інститутах: сім'ї, закладах дошкільної та середньої освіти. В даному аспекті досліджень в корекційній педагогіці до сьогодні не проводилось.

Метою статті є обгрунтування (визначення) значущих якостей особистості для формування загальтрудових здібностей та ціннісних ставлень, необхідних для формування професійно-важливих якостей і професійних здібностей дитини з порушенням інтелектуального розвитку: в період від дошкільного до старшого шкільного віку.

Виклад основного матеріалу: Метою трудового виховання, як зазначається в Національній програмі виховання дітей та учнівської молоді в Україні, є сприяння морально-психологічній підготовці учнів до майбутньої професійної діяльності. Високий рівень її розвитку передбачає оволодіння особистістю загальними основами наукової організації праці, умінням визначати мету, розробляти реальний план її досягнення, організовувати своє робоче місце, раціонально розподіляти сили і засоби з метою досягнення бажаного результату з мінімальними затратами, аналізувати процес і результат власних трудових зусиль, вносити необхідні корективи. В зазначеній меті відображені ті загальнотрудові здібності, якими має оволодіти дитина для подальшого оволодіння професійними здібностями.

В ставленні до праці проявляються найістотніші риси характеру людини. Важливими істотними рисами характеру людини, що сприяють формуванню позитивного ставлення до праці, на переконання С.Д. Максименка та В.О.Соловієнка, є акуратність, сумлінність, дисциплінованість, організованість [4, с. 245]. Окрім зазначених якостей особистості дитини у процесі її трудової діяльності мають сформуватися «основи працелюбства», що базуються на відповідальності, цілеспрямованості, ініціативі та витримці, вважає Т.І.Поніманська [5, с. 263]. Під основами працелюбства вчений розуміє звичку до трудових зусиль, готовність брати участь у трудовій діяльності, вміння доводити розпочату справу до завершення [5, с. 263]. Важливими компонентами

готовності дитини дошкільного віку до трудової діяльності є, по-перше, позитивне ставлення її до праці як до суспільного обов'язку, по-друге, емоційна привабливість праці. Цей психологічний механізм формується під час усвідомлення дитиною того, що у процесі праці вона відкриває нове у собі, довкола себе, випробовує свої можливості, здатна досягати конкретного результату, який приносить радість їй і тим, хто вболіває за її успіхи [5, с. 266].

В процесі морального виховання дитини (окрім зазначених) формуються такі морально-вольові якості, як самостійність, організованість, цілеспрямованість, наполегливість, дисциплінованість, сміливість. Про ступінь вольового розвитку свідчить здатність до цілеспрямованої поведінки за обставин, що перешкоджають досягненню мети, долання перешкод [5, с. 266].

Існує певна наступність щодо реалізації завдань трудового виховання дітей різного віку, спрямованих на формування елементів трудової діяльності та особистісних якостей особистості. Так, у закладах дошкільної освіти (із спеціальними включно), формуються в дітей вміння (на елементаному рівні) визначати мету діяльності, планувати дії, долати труднощі на шляху до мети, діяти самостійно та цілеспрямовано, радіти результатам діяльності, виявляти працелюбність як базову якість особистості, усвідомлювати себе як самостійну особистість.

У Базовому компоненті дошкільної освіти (нова редакція, 2012 р.) передбачено (поряд з іншими завданнями) формування елементарних трудових, технологічних та художньо-продуктивних навичок, самостійності, культури та безпеки праці. Результатом оволодіння дитиною різними видами предметної діяльності має бути сформоване емоційно-ціннісне ставлення до процесу та продуктів діяльності, позитивна мотивація досягнень; виявлення інтересу до об'єктів, явищ та форм художньо-продуктивної діяльності, а також оволодіння навичками практичної діяльності, що визначається в таких оціночних формулюваннях: знає, обізнана, розуміє, вміє, усвідомлює, здатна, дотримується, застосовує, виявляє ставлення, оцінює. Засвоєння дитиною дошкільного віку змісту освітніх ліній, передбачених змістом Базового компоненту дошкільної освіти, забезпечує розвиток тих соціальних компетенцій, які будуть покладені в основу формування предметних компетентностей у школі. В документі акцентується увага на формуванні особистісних цінностей як своєрідного внутрішнього стрижня, ціннісної етичної орієнтації з формування навичок практичного життя, емоційної сприйнятливості та сприяння індивідуальності дитини.

Крім працелюбності, до базових якостей особистості Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні і Державний стандарт освіти (Додаток від 2008 р.) віднесли мобільність, що пов'язано з частою зміною людиною соціальних ролей, місця трудової діяльності, скороченням одних і появою нових професій і т.ін.

Отже, на основі проведеного аналізу державних освітніх

нормативних документів та наукових джерел, було з'ясовано, що засадничими для подальшого трудового навчання і виховання, слід вважати такі соціально значущі якості: відповідальність, цілеспрямованість, ініціативність й витримка (основи працелюбства), акуратність, сумлінність, дисциплінованість, організованість (формують позитивне ставлення до праці) та мобільність. Сформованість зазначених характерологічних особливостей слід покладати в основу формування загальнотрудових здібностей, які, в свою чергу, слугують основою для формування професійно важливих якостей та спеціальних здібностей, що визначаються конкретними професіограмами робітничих професій, якими оволодівають учні спеціальної школи.

З точки зору соціогенезу такі індивідуальні особливості як акуратність, сумлінність, відповідальність, дисциплінованість, працьовитість, моральні якості, що покладаються в основу побудови міжособистісних стосунків (чесність, чуйність, доброта, товариськість, вольові якості та ін.), на переконання Т.І.Поніманської, «йдуть вглиб дошкільного дитинства», тобто ці якості зароджуються в ранньому та продовжують формуватись у дошкільному віці [5, с. 238, 241, 242, 252].

Психолог Е. Еріксон вважає, що в дитини 3-6 років в процесі ігрової діяльності формуються такі особистісні якості як активність, ініціативність, підприємливість, самостійність, цілеспрямованість.

Зазначені вище та інші професійно важливі якості – психомоторні (витривалість, координація рухів, вправність, диференціація м'язових зусиль та точності рухів), інтелектуальні (спостережливість, допитливість, кмітливість, уважність, розвиненість усіх видів пам'яті), ділові (творча активність, принциповість, вимогливість та ін.), морально-вольові, соціальна мобільність та професійна ідентичність – всі вони мають формуватися в освітньому процесі спеціальної школи, зокрема, в системі загальнотрудової та професійно-трудової підготовки. Слід наголосити на важливості поєднання виховання цих якостей з навчанням та вихованням ціннісного ставлення учня до них. Адже набуваються вони в результаті діяльності, а усвідомлюються під час аналізу отриманих результатів. Для цього вчителю варто розпочинати процес формування рефлексії в молодших школярів; розвивати мислення (і мовлення) до того рівня, щоб роль соціально значущих якостей стало продуктом усвідомлення учнів. Більш продуктивно даний виховний процес відбувається в підлітковому віці в заначеної категорії дітей.

У молодших класах трудове виховання спрямоване на формування в учнів базових якостей особистості (насамперед, працелюбності), уявлення про важливість праці для суспільства і для них самих через емоційні переживання, рефлексію, емпатію; ознайомлення з різними видами праці, світом професій та якостями особистості, необхідними сучасному працівнику; культивування ставлення до навчання як до серйозної праці, що потребує значних зусиль; оволодіння основами

самообслуговування, ручної праці, навичками роботи на пришкільній ділянці, з благоустрою класної кімнати, школи, вулиці тощо. Особливістю трудової діяльності молодших школярів є формування трудових, технологічних навичок, самостійності, культури та безпеки праці, впевненості в собі; загальнотрудової компетентності; вироблення здатності мотивувати власну діяльність, а саме: формування внутрішньої мотивації. Як відомо, у старшому дошкільному віці в дітей лише зароджуються суспільні мотиви діяльності – бажання допомогти дорослому, перевірити свої сили, одержати схвальну оцінку тощо. Тому важливо на цей аспект діяльності дефектологу-вихователю звернути особливу увагу.

Трудове виховання у старших (5-8) класах спрямовується на розвиток свідомого ставлення щодо обраного напряму майбутньої трудової діяльності, ознайомлення з працею людини у різних галузях економіки; формування вміння працювати в колективі, становлення професійних інтересів, формування реального образу «Я». В підлітковому віці формується також свідоме ставлення до власних інтересів, здібностей, суспільних цінностей, пов’язаних із вибором професії та свого місця у суспільстві; зростає роль самооцінки в регуляції поведінки, прагнення до самоствердження; виховуються моральні почуття, а, отже, і відповідне ставлення до майбутньої професійної діяльності як засобу апробації власних сил, самореалізації; розкриття та перевірки своїх можливостей, мають систематизуватися знання щодо сучасних професій та потреб суспільства.

В старшокласників (9-10 класи) знаходять подальший розвиток загальнотрудові і професійно важливі якості особистості; формується потреба в трудовій активності, ініціативності, творчості. Мобільність, як базова особистісна якість, має сприятливі умови для формування в юнацькому віці: збільшується кількість виконуваних старшокласником соціальних ролей, зростають вимоги до відповідальності за дії та вчинки, формуються мотиви самовизначення, зростає роль самостійних форм діяльності; формуються ціннісні орієнтації, спрямовані на суспільну активність (Нац. програма вихов).

Завершитись процес трудового виховання учня спеціальної школи має формуванням професійної ідентичності – усвідомленням себе як фахівця з певної професії, володінням найбільш загальними уявленнями про себе і своє місце в світі.

Висновки: Отже, в процесі оцінювання навчальних досягнень учнів мають ураховуватися окрім знань, умінь, навичок навчальної діяльності, ще й ціннісне ставлення до себе, своїх якостей, здібностей, оточуючої дійсності, процесу пізнання тощо. У контексті компетентнісної освіти це виявляється у відповідальності учнів, прагненні закріплювати позитивні надбання у навчальній діяльності, зростанні вимог до своїх навчальних досягнень: вміння самостійно оцінювати різноманітні ситуації, факти,

виявляти і відстоювати особисту позицію.

Інтегруючим освітнім результатом, на нашу думку, для випускника спеціальної школи мають бути: ціннісне (тобто усвідомлене) ставлення до праці, її соціальної значущості, розвинена потреба в трудовій активності, ініціативності, здатності виконанувати пошук, зберігання та опрацювання необхідної інформації, здійснювати елементарні економічні розрахунки, орієнтуватися у світі професій та їх вимогах, у разі необхідності здатність звертатися по допомогу та отримувати її, знати шляхи вдосконалення своїх професійних навичок, аналізувати свої успіхи та помилки, навчатись бачити в них не розпач, а досвід для подальшого професійного зростання. Такий робітник - конкурентоспроможний і мобільний.

Перспективи подальшого розгортання дослідження у представленому напрямку: В подальшому будуть представлені результати аналізу проведеного дослідження щодо сформованості базових значущих особистісних якостей в учнів спеціальної школи

Бібліографія

1. Бех, І.Д. (2012). Особистість у просторі духовного розвитку: навчальний посібник. Київ: Академвидав. **2. Бондар, В.І.,** Рейда, К.В. (2010). Особливості формування трудової компетентності розумово відсталих учнів: навчальний посібник. Київ: «МП Леся». **3. Левченко, Т.І.** (2007). Європейська освіта: конвергенція та дивергенція. Монографія. Вінниця: Нова книга. **4. Максименко, С.Д**, Соловієнко, В.О. (2000). Загальна психологія: навч. посібник. Київ: МАУП. **5. Понімaнська, Т.І.** (2006). Дошкільна педагогіка: навч. посібник. Київ: Академвидав. **6. Синьов, В.М.** (2010). Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії. Київ: «МП Леся». **7. Ушинський, К.Д.** (1983). Вибр. пед. твори. Т. 1. Київ: Радянська школа.

References

1. Bekh, I.D. (2012). Osobystist u prostori dukhovnoho rozvytku: navchalnyi posibnyk. Kyiv: Akademvydav. [in Ukrainian]. **2. Bondar, V.I.,** Reida**,** K.V. (2010). Osoblyvosti formuvannia trudovoi kompetentnosti rozumovo vidstalykh uchniv: navchalnyi posibnyk. Kyiv: «MP Lesia». [in Ukrainian]. **3. Levchenko, T.I.** (2007). Yevropeiska osvita: konverhentsiia ta dyverhentsiia. Monohrafiia. Vinnytsia: Nova knyha. [in Ukrainian]. **4. Maksymenko, S.D,** Soloviienko, V.O. (2000). Zahalna psykholohiia: navch. posibnyk. Kyiv: MAUP. [in Ukrainian]. **5. Ponimanska, T.I.** (2006). Doshkilna pedahohika: navch. posibnyk. Kyiv: Akademvydav. [in Ukrainian]. **6. Synov, V.M.** (2010). Psykholoho-pedahohichni problemy defektolohii ta penitentsiarii. Kyiv: «MP Lesia». [in Ukrainian]. **7. Ushynskyi, K.D.** (1983). Vybr. ped. tvory. T. 1. Kyiv: Radianska shkola. [in Ukrainian].

Received 10.10.2018
Accepted 11.11.2018

УДК УДК 376 – 056. 36: 17.022
DOI: 10.32626 / 2413-2578.2018-12.281-290

Я.А. Утьосов
arnst99@gmail.com

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПІДЛІТКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Відомості про автора: Утьосов Ян Андрійович, аспірант кафедри корекційної педагогіки та інклюзивної освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна. У колі наукових інтересів: організація корекційної діяльності педагога в умовах спеціальної та інклюзивної освіти; проблема соціалізації підлітків з особливими освітніми потребами.

Contact: Utiosov Yan, post-graduate student of the department correctional pedagogy and inclusive education of Kamenets-Podolsk National University named after Ivan Ogienko, Kamyanets-Podilskyi, Ukraine; Email: arnst99@gmail.com.

Відомості про наявність друкованих статей. Утьосов Я. Змістові основи соціальної компетентності підлітків з інтелектуальними порушеннями // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки) : збірник наукових праць: вип. 11. / за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова. – Кам'янець-Подільський, ПП «Медобори – 2006», 2018. – С. 53-59.

Я. А. Утьосов. Формування соціальної компетентності у підлітків з інтелектуальними порушеннями. У статті розглядається проблема формування соціальної компетентності в підлітків з інтелектуальними порушеннями. Визначено основне поняття дослідження, зокрема під соціальною компетентністю автор розуміє оволодіння підлітком відповідною компетенцією, що включає його особистісне ставлення до предмету соціальної діяльності або соціальної поведінки. Компетенцію автор розглядає як сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), які стосуються певного кола явищ і процесів, необхідних для якісної продуктивної діяльності. Соціальні компетенції – це функціональні завдання, пов'язані з соціальною діяльністю або соціальною поведінкою, які підліток може успішно вирішувати. Наведено деякі важливі складові

© Утьосов Я.А.

соціальної компетентності, зокрема: вміння будувати міжособистісні стосунки, володіти спільною діяльністю, нормами поведінки, спілкування у суспільстві, новими технологіями, вмінням працювати в команді, під керівництвом тощо. Автором науково обґрунтовано специфіку психолого-педагогічного впливу на формування соціальної компетентності підлітків з інтелектуальними порушеннями.

Окрім того в статті розкрито основні умови та специфіку корекційної роботи з формування соціальної компетентності у підлітків з інтелектуальними порушеннями – це формування сильного і тривалого діючого мотиву; введення обмежувальних цілей; послідовність та самостійність дій; закріплення навиків переносу дій в нові умови від уроку до позакласної роботи.

Ключові слова: соціальна компетентність, підлітки, інтелектуальні порушення.

Я.А. Утёсов. Формирование социальной компетентности у подростков с интеллектуальными нарушениями. В статье рассматривается проблема формирования социальной компетентности у подростков с умственной отсталостью. Определены основное понятие исследования - под социальной компетентностью автор понимает овладение подростком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к предмету социальной деятельности или социального поведения. Компетенцию автор рассматривает как совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), относящиеся к определенному кругу явлений и процессов, необходимых для качественной продуктивной деятельности. Социальные компетенции - это функциональные задачи, связанные с социальной деятельностью или социальным поведением, которые подросток может успешно решать. Приведены важные составляющие социальной компетентности, то есть социальные компетенции - умение строить межличностные отношения, владеть общей деятельностью, нормами поведения, общения в обществе, мягкими технологиями, умением работать в команде, под руководством и др. Автором научно обосновано специфику психолого-педагогического воздействия на формирование социальной компетентности подростков с интеллектуальными нарушениями.

В статье раскрыты основные условия и специфику коррекционной работы по формированию социальной компетентности подростков - это формирование сильного и длительного действующего мотива; введение ограничительных целей; последовательность и самостоятельность действий; закрепление навыков переноса действий в новые условия от урока к внеклассной работе.

Ключевые слова: социальная компетентность, подростки, интеллектуальные нарушения.

Y. Utiosov. Formation of social competence in adolescents with intellectual disabilities. The article deals with the problem of formation of social competence in teenagers with mental retardation. The basic concept of research is defined. The author understands the social competence as the mastering of the corresponding competence, including teenager's personal attitude to the subject of social activity or social behavior. Competence is considered by the author as a set of interrelated personality traits (knowledge, skills, activity methods) that relate to a certain range of phenomena and processes necessary for high-quality productive activity. Social competences are functional tasks related to social activities or social behavior that a teenager can successfully solve. Some important components of social competence are given. Though social competences are the ability to build interpersonal relationships, have a joint activity, norms of behavior, communication in society, soft technologies, ability to work in team, under leadership, etc. The author scientifically substantiates the specifics of psychological and pedagogical influence on the social competence formation of teenagers with intellectual disorders. The article describes the main conditions and specifics of the corrective work for the formation of social competence of the teenagers. This is the formation of a strong and lasting active motive; the introduction of restrictive purposes; consistency and independence of action; consolidating the skills of actions moving into new conditions from lesson to extracurricular work, etc.

Key words: social competence, adolescents, intellectual disorders.

Постановка проблеми. Основною метою сучасної спеціальної загальноосвітньої школи є адаптація та соціалізація учнів з інтелектуальними порушеннями до сучасного життя. У процесі впровадження інноваційний технологій гостро постає питання щодо формування в них міжособистісних стосунків, спільної діяльності, норм поведінки, спілкування, вмінь працювати в команді, під керівництвом та інших соціальних компетенцій. Складність проблеми полягає у тому, що сучасне суспільство, хоча й враховує специфіку розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями, не може знизити до них рівень моральних та соціальних вимог (В. Бондар, О.Вержиховська, В. Засенко, В. Синьов, І. Татьянчікова). Тому для повноцінного розвитку їх соціальної компетентності необхідно створювати спеціальні умови, які сприяли б розвитку активної, всебічно розвинутої, соціально адаптованої особистості, готової до подальшого життя та діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Під соціальною компетентністю ми розуміємо володіння підлітком відповідною компетенцією, що включає його особистісне ставлення до предмету діяльності або поведінки в соціумі [6, с. 58-64]. Компетенцію ми розглядаємо як сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), які стосуються певного кола явищ і

процесів, необхідних для якісної продуктивної діяльності. Соціальні компетенції – це функціональні завдання, пов'язані з соціальною діяльністю або соціальною поведінкою, які підліток може успішно вирішувати. Соціальна компетентність же стосується самого підлітка як суб'єкта діяльності або поведінки – це його надбання, завдяки яким він може вирішувати конкретні соціальні питання [5, с. 53-59].

Вітчизняні та закордонні фахівці, які займаються вивченням означеної категорії дітей, визначають порушення інтелектуального розвитку як стан психічного недорозвитку, який характеризується різноманітними ознаками як у клінічній картині, так і в комплексному виявленні фізичних, психічних, інтелектуальних та емоційних якостей (І. Бех, О. Вержиховська, О. Гаврилов, Н. Долгобородова, М. Лялін, І. Пік, М. Певзнер, В. Синьов, О. Хохліна). Одна з таких ознак – невміння переносити сформований навичок у нові умови. Тому сформувати у них будь-яку компетентність дуже складно, якщо не застосовувати в корекційній роботі послідовність дій, практичні приклади та багатократне повторювання застосування цього навичку в різноманітних умовах (Ю. Бистрова, В. Бондар, І. Єременко, Г. Дульнєв, Б. Пинський, В. Синьов). Саме тому нами запропоновано поєднання навчальної та позакласної діяльності.

Детальний аналіз методів психологічної корекції соціальної поведінки та міжособистісних стосунків осіб з інтелектуальними порушеннями подано в працях В. Гарбузова, І. Дубравіної, В. Казанської, С. Кулакова, В. Лебединського, О. Нікольської, М. Раттера, Е. Ейдеміллера, В. Юстицького. Матеріали для тренінгів і занять з формування соціальних та моральних норм представлено в наукових розвідках О. Вержиховської, М. Васильєва, А. Грецова, І. Григор'євої, С. Єросової, І. Іваннікової, Х. Кедьюсона, А. Мікляєвої, К. Мустакаса, М. Оршанської, Х. Ремшмідта, О. Романової, Д. Романовської, А. Співаковської, К. Фопеля, Ч. Шефера, І. Шишменцева. Отже, до дітей з інтелектуальними порушеннями можливо застосовувати усі загальні психолого-педагогічні рекомендації з формування в них соціальної компетентності та поведінки, як і до підлітків з типовим розвитком, тільки кількість проміжних етапів (корекційно-виховної роботи) повинна бути збільшена стосовно до індивідуальної специфіки кожної дитини. У зв'язку з цим усвідомлення необхідності дотримуватися норм поведінки вказаною категорією дітей та підлітків для формування соціальної компетентності є однією із найбільш складних, але нагальних проблем у спеціальній психології та педагогіці [1; 3; 4].

Мета статті – науково обґрунтувати особливості психолого-педагогічного впливу на формування соціальної компетентності підлітків з інтелектуальними порушеннями.

Виклад основного матеріалу. Підлітковий вік – складний період статевого дозрівання та психологічного зростання, стадія

онтогенетичного розвитку між дитинством і дорослістю, яка характеризується якісними змінами, пов'язаними із статевим дозріванням і входженням в доросле життя [2, с. 281]. Цей вік традиційно вважається найважчим у виховному відношенні, труднощі цього віку зв'язують із статевим дозріванням як причиною різних психологічних і психічних проблем. В самосвідомості виникають значні зміни: з'являється почуття дорослості, відчуття себе дорослою людиною; саме це є центральним новоутворенням підліткового віку. Виникає жага якщо не бути дорослим, то хоча б здаватися таким. Відстоюючи свої нові права, підліток намагається обмежити своє життя від контролю дорослих і часто йде на конфлікти з ними. Окрім прагнення до емансипації, підлітку притаманна велика потреба в спілкуванні з однолітками. Провідною діяльністю в цей період стає інтимно-особистісне спілкування. З'являється підліткова дружба та об'єднання в неформальні групи. Само в цьому віці в підлітків з інтелектуальними порушеннями спостерігаються порушення соціальної поведінки, обумовлені несформованістю соціальних і моральних норм, соціальної компетентності [2].

Отже, формування й розвиток соціальної компетентності саме в підлітків з інтелектуальними порушеннями можна розглядати як одне з пріоритетних корекційних завдань у забезпеченні наступності їхньої соціалізації.

Процес формування соціальної компетентності – застосування інноваційних технологій у сфері міжособистісних стосунків, комунікативної та спільної діяльності – не можна розглядати як звичайну систему корекційної роботи з формування певних знань, умінь і навичок. Багато в чому успішність його реалізації залежить від індивідуальних особливостей підлітків (інтелектуального, емоційного й особистісного розвитку; системи цінностей і потреб, що склалися під впливом сім'ї, навчального закладу тощо). Тому більшою мірою виникає необхідність створити певні умови, що сприяють розширенню досвіду міжособистісного спілкування, спільної діяльності, конструктивних дій з вирішення важких ситуацій; запропонувати засоби здійснення такої взаємодії [3].

Основна мета експериментальної роботи з підлітками з порушеннями інтелекту – навчити їх адекватно взаємодіяти в спільній діяльності й реагувати на важкі життєві ситуації, продуктивно вирішувати їх. Відомо, що для придбання й збагачення такого досвіду можуть бути використані різні методичні прийоми на заняттях й у позакласний час: читання й бесіди за змістом оповідань, перегляд і обговорення тематичних фільмів, інсценування, сюжетно-рольові ігри тощо. При цьому часто не враховують той факт, що відпрацювання окремих моделей взаємодії в спеціально створених ситуаціях у більшості випадків не призводить до самостійного перенесення підлітками досвіду таких взаємин у життя. Отже, при вирішенні завдань

міжособистісного спілкування й спільної діяльності підлітків з інтелектуальними порушеннями необхідно залучити етапи роботи, що дозволяють підліткам самостійно або за допомогою вчителя більш-менш активно виявити себе в реальних життєвих ситуаціях, використовуючи різні стратегії поведінки, таким чином набуваючи соціальні компетенції. Саме постійний супровід педагога та взаємозв'язок між видами діяльності на заняттях з кожного предмету, їх закріплення в позаурочних час дає можливість набутим соціальним навичкам і знанням стати соціальними компетенціями шляхом формування у підлітків соціальних та моральних переконань, які, в свою чергу, підкріплюються моральними та соціальними вчинками [1, с. 234-262].

У підлітків з інтелектуальними порушеннями наявні загальні й індивідуальні утруднення в міжособистісному спілкуванні та спільній діяльності, співвідношення яких доцільно використовувати у подальшій корекційній роботі. До таких чинників належать:

– знижена соціальна активність, що виявляється в частому уникненні спільної діяльності й пристосуванні в міжособистісному спілкуванні;

– низька спрямованість на однолітків, високий рівень суперництва в конфліктах з ровесниками, великий відсоток відмежованості, низький відсоток виборів друзів;

– недорозвинення соціального сприйняття, неадекватна суб'єктивна оцінка ситуацій, неможливість чіткого усвідомлення своїх цілей і потреб, поглядів опонента в конфлікті;

– незрілість кооперативних дій, низький відсоток співпраці;

– загальна бідність емоційної сфери, наявність ускладнень основного стану.

Сама навчальна діяльність стимулює появу нових компетенцій у підлітків як з типовим розвитком, так і з інтелектуальними порушеннями. Стаючи для підлітка обов'язковим, навчання визначає необхідність дотримання цілого ряду норм і правил, вимагає організованості, дисциплінованості тощо. Однак навчання у спеціальній загальноосвітній школі в само по собі не забезпечує появи об'єктивно необхідних для учнів з інтелектуальними порушеннями соціальних компетенцій, які починають наполегливо вимагатися від них вчителями та батьками. У підлітків з інтелектуальними порушеннями ці компетенції потребують спеціальної організації. Ми вбачаємо суперечність у цьому процесі саме під час впровадження інклюзії: від підлітка вимагають здатності, яка ще тільки має бути сформована в умовах нової соціальної ситуації розвитку. Як зазначала ще Л. Божович, вчитель ніколи не буде вимагати від учнів готових знань з інших сфер життєдіяльності чи нових навчальних дисциплін, якщо він спершу не навчив учня вирішенню типових завдань. Отже, підлітки з інтелектуальними порушеннями не можуть оволодіти соціальними

компетенціями спонтанно, через невміння керувати собою погано навчаються і потім виходять у життя з тавром неуспішності, девіантної поведінки та порушенням соціалізації [2, с. 34-38].

За вченням Л. Виготського, здатність діяти довільно формується поступово, протягом усього шкільного віку. Довільна свідома поведінка підкоряється основному закону формування усіх вищих форм психічної діяльності: нова звичка виникає спочатку в спільній діяльності з вчителем на заняттях, який навчає підлітка засобам організації нової соціальної поведінки, і тільки потім у результаті інтерналізації стає індивідуальним способом дії власне підлітка. Індивідуальний спосіб дії закріплюється в позаурочній роботі, в різних соціальних ситуаціях і сферах життя підлітка та складає його набуту соціальну компетентність [1, с. 132-137].

Особливості корекційної роботи в спеціальній школі з формування соціальної компетентності підлітка має полягати в тому, що мета суспільно корисної діяльності задається підлітку вчителем або вихователем, а не формується підлітком особисто, це пов'язано з низьким рівнем формування причинно-наслідкових зв'язків при інтелектуальних порушеннях. Саме вихователі визначають систему координат, розбиваючі усі вчинки на «добрі» й «погані», «цінні» й «заборонені», змушують підлітка виконувати нові завдання, підкорятися новим правилам тощо. Підліткам з інтелектуальними порушеннями вчитель повинен надати й інструментарій досягнення поставленої мети. Це обумовлюється неповним розумінням підлітком з інтелектуальними порушеннями сутності завдання, швидкою втратою первісної зацікавленості завданням, або відволіканням чи забуванням виконати завдання в строк. В підлітків з інтелектуальними порушеннями процеси запам'ятовування, усвідомлення, контролю над емоціями недостатньо сформовані.

Отже, щоб навчити підлітків з інтелектуальними порушеннями дотримуватися певних соціальних правил, необхідно розробити спеціальну методику навчання цим правилам. І починати їх навчати потрібно не зі складних абстрактних правил, що стосуються повсякденної поведінки, а з конкретних соціальних доручень [1; 2; 3].

Першим кроком, на нашу думку, необхідно, щоб підлітки з інтелектуальними порушеннями, отримавши завдання, відразу ж повторили його – якщо потрібно, кілька разів, до запам'ятовування. Це змусить учнів мобілізуватися, зосередитися на завданні й краще зрозуміти його зміст. Потрібно також відслідкувати, щоб підліток співвідносив повторюване завдання особисто з собою. Можна задавати контрольні питання: «Хто повинен виконати це завдання? Коли? Як? Навіщо?».

Другим елементом методики повинне стати навчання підлітків з інтелектуальними порушеннями плануванню власних вчинків. Треба

запропонувати їм одразу після отримання і усвідомлення інструкції спланувати свої дії, тобто відразу після доручення приступити до його уявного виконання: визначити точний термін виконання, намітити послідовність дій, розподілити роботу по годинах тощо.

У численних дослідженнях вітчизняних та закордонних психологів та педагогів були виділені найбільш істотні умови, що дозволяють дорослому формувати в нормально розвинутої дитини здатність самостійно керувати своєю поведінкою, володіти соціальними компетенціями [4]. Ми вважаємо, що ця ж послідовність є характерною й для підлітків з інтелектуальними порушеннями:

1. формування у підлітка сильного і тривалого діючого мотиву до бажаної поведінки. Ставлячи перед учнем з інтелектуальними порушеннями певні цілі з виконання правил поведінки, необхідно враховувати зміст мотивів, які є для нього «реально діючими», мають особистісний зміст і спонукатимуть його на краще виконання небажаних вимог дорослого, які в сполученні з бажаними мотивами будуть збігатися з власними потребами підлітка. Тобто, поставлена перед учнем мета повинна бути включена в той мотиваційний обрій, який є найбільш значущим для даного конкретного підлітка, враховувати індивідуальний досвід кожного учня. Потрібно вводити нові мотиви на основі приєднання їх до вже діючих на підлітка стимулів, а не базувати нові мотиви на незрозумілій для учня забороні, яка не має для нього сенсу. Так потрібно створювати умови для перетворення засвоюваних мотивів у «реально діючі», бо спочатку за суміжністю мотивів, а потім за власним досвідом нові дії будуть мати позитивний сенс для підлітка з інтелектуальними порушеннями. Так, підліток спочатку може виконувати будь-які соціальні обов’язки в класі заради можливості пограти після уроку в футбол, а потім, після деякого часу, почне самостійно, без примусу це робити, тому що йому сподобається отримувати гарні вигуки від вчителів та однолітків.

2. Введення обмежувальних цілей при складності вихідного завдання. Тобто, коли підліткам пропонується дуже одноманітна чи нецікава для них робота, яка викликає в них «психічне насичення» та відмову від подальшої роботи, вчитель повинен послабити вихідні вимоги. Тобто, поставити перед підлітками з інтелектуальними порушеннями конкретну мету. Введення обмежувальної цілі рішучим чином змінює поведінку підлітка і впливає на результати роботи. Обмежувальна мета при виконанні підлітком непривабливої для нього діяльності одночасно дозволяє виконати вимогу і також реалізувати прагнення припинити нецікаве заняття, розрішуючи тим самим конфлікт між протилежними мотиваційними тенденціями. Обмежувальну мету треба надавати у оптимальний момент – в початковий період «перенасичення», щоб підліток ще не остаточно відмовилася від виконання завдання [4. С. 58-61]. Будь-яке важке завдання може

здаватися підліткам нездійсненим, викликати відмову одразу після його отримання через свою невідомість та новизну. У цьому випадку мотивацію до виконання підвищує зацікавленість дорослого, схвалення ним дій підлітка та його безпосередня активна участь в реалізації завдання.

3. Розподілення складної форми поведінки, яка вимагається від підлітка, на відносно самостійні та невеликі дії. Для підлітків з інтелектуальними порушеннями ще додається необхідність додаткової репетиції – переживання окремих елементів складної дії. Бо абстрактні процеси ускладнені в даної категорії дітей, отже їм необхідно реальне пережиття кожного етапу, можливо, багаторазове. Тож необхідно ввести елемент театралізації та ігри-драматизації для підлітків при навчанні їх правилам соціальної поведінки. Бо навіть якщо підлітки й повторювали кожний елемент потрібної дії окремо, їм необхідно програти усю кількість проміжних етапів послідовно, тому що уявні образні операції для більшості підлітків ускладнені.

Висновки та перспективні напрямки дослідження. Таким чином, ми спробували описати основні умови та особливості корекційної роботи з формування соціальної компетентності підлітків з інтелектуальними порушеннями (вміння будувати міжособистісні стосунки, володіти спільною діяльністю, нормами поведінки, спілкування у суспільстві, м'якими технологіями, вмінням працювати в команді, під керівництвом та ін.) – це формування сильного і тривалого діючого мотиву; введення обмежувальних цілей; послідовність та самостійність дій; закріплення навиків переносу дій в нові умови від уроку до позакласної роботи. На нашу думку, при формуванні соціальної компетентності у підлітків з інтелектуальними порушеннями означені загальні умови потребують конкретизації. Отже, подальші наші наукові дослідження будуть спрямовані на визначення складових соціальної компетентності, а також з'ясування конкретних методів її формування у підлітків з інтелектуальними порушеннями.

Бібліографія

1. Бистрова Ю.О. Забезпечення наступності в процесі професійно-трудової соціалізації осіб з вадами інтелектуального розвитку: монографія/ Ю.О. Бистрова. – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2012. – 332 с. **2. Вопросы** психологии личности школьника / под редакцией Л. И. Божович и Л. В. Благонадежиной. – М.: Издательство академии педагогических наук РСФСР, 1961. **3. Канішевська Л. В.** Формування життєвої компетентності вихованців у закладах інтернатного типу: наук.-метод. посіб. / Л. В. Канішевська. – К.: Пед. думка, 2007. – 172 с. **4. Славіна Н. С.** Психологічне дослідження підлітків з девіантною поведінкою / Н. С. Славіна, Л. П. Мельник // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – 2013. – Вип. 35. – С. 58-

61. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Sitimn_2013_35_15. **5. Хуторской А. В.** Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – №2. – С.58-64.

References

1. Bystrova Yu.O. Zabezpechennya nastupnosti v procesi profesijno-trudovoyi socializaciyi osib z vadamy intelektualnogo rozvytku: monografiya Lugansk : Vyd-vo DZ «LNU imeni Tarasa Shevchenka», 2012. – 332 s. **2. Voprosy** psihologii lichnosti shkolnika / pod redaktsiey L. I. Bozhovich i L. V. Blagonadezhinoy. – M.: Izdatelstvo akademii pedagogicheskih nauk RSFSR, 1961. **3. Kanishevska L. V.** Formuvannya zhyttyevoyi kompetentnosti vyxovanciv u zakladax internatnogo ty`pu: nauk.-metod. posib. / L. V. Kanishevska. – K.: Ped. dumka, 2007. – 172 s. **4. Slavina N. S.** Psyhologichne doslidzhennya pidlitkiv z deviantnoyu povedinkoyu / N. S. Slavina, L. P. Melnyk // Suchasni informacijni texnologiyi ta innovacijni metodyky navchannya u pidgotovci fahivciv: metodologiya, teoriya, dosvid, problemy`. – 2013. – Vyp. 35. – S. 58-61. – Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Sitimn_2013_35_15. **5. Hutorskoy A. V.** Klyuchevyie kompetentsii kak komponent lichnostno orientirovannoy paradigmyi obrazovaniya / A.V. Hutorskoy // Narodnoe obrazovanie. – 2003. – №2. – S.58-64.

Received 12.10.2018
Accepted 13.11.2018

DOI: 10.32626 / 2413-2578.2018-12.290-301
УДК 159.93 : 376.091.33-056.36

М. М. Утьосова
maschautosova93@gmail.com

ДІАГНОСТИКА СПРИЙМАННЯ ПРОСТОРУ В ДОШКІЛЬНИКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Відомості про автора: Утьосова Марія Михайлівна, аспірант кафедри корекційної педагогіки та інклюзивної освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.У колі наукових інтересів: організація корекційно-педагогічної діяльності педагога в умовах

© Утьосова М. М.

освітньої інклюзії; проблема розвитку пізнавальних процесів у дітей з особливими освітніми потребами.

Contact: UtiosovaMariya,post-graduate student of the department correctional pedagogy and inclusive education of Kamenets-Podolsk National University named after Ivan Ogienko, Kamyanets-Podilskyi, Ukraine; Email: maschautosova93@gmail.com.

Відомості про наявність друкованих статей: Утьосова М.Змістові аспекти розвитку сприймання простору в дошкільників з інтелектуальними порушеннями // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць: вип. 11. / [за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова].– Кам'янець-Подільський, ПП «Медобори – 2006», 2018. – С. 48-53.

М.М. Утьосова. Діагностика сприймання простору в дошкільників з інтелектуальними порушеннями. У статті визначена проблема розвитку сприймання простору у дітей з інтелектуальними порушеннями як складової їх успішної соціалізації. Наведено аналіз наукових досліджень з цього питання. Наголошено, що розвиток сприймання включає два взаємозв'язаних аспекти: формування і вдосконалення уявлень про різновиди властивостей предметів, що виконують функції сенсорних еталонів; формування і вдосконалення самих перцептивних дій, необхідних для використання еталонів при аналізі властивостей реальних предметів.

Представлено результати діагностики сприймання простору та цілісного образу предметів як результату складної взаємодії відчуттів вже існуючих в корі головного мозку наслідків минулих сприймань. Розроблено критерії та шкали оцінки розвитку сприймання для використаних у дослідженні методик, прописано види допомоги та можливі рівні виконання завдання.

Встановлено, що в дітей дошкільного віку з порушеннями інтелекту спостерігається низький (при ПІ) та середній й низький (при ЗПРцеребрально-органічного генезу) рівень сформованості просторових уявлень та просторової орієнтації. Автор зазначає, що це може значною мірою впливати на загальний розвиток дітей, їх здатність в майбутньому до оволодіння рахуванням, читанням, письмом, малюванням, ручною працею. Зазначено, що при спеціально змодельованій корекційній роботі, при існуванні сприятливих чинників для розвитку та формування просторового сприймання можливе підвищення рівня сформованості цих якостей у дошкільників з інтелектуальними порушеннями. Дослідником визначено перспективну тематику дослідження.

Ключові слова: діагностика, сприймання простору, дошкільники, інтелектуальні порушення.

М.М. Утёсова. Диагностикавосприятияпространства у дошкольников с интеллектуальными нарушениями. В статье определена проблема развития восприятия пространства у детей с интеллектуальными нарушениями как составляющей их успешной социализации. Приведен анализ научных исследований по этому вопросу. Отмечено, что развитие восприятия включает два взаимосвязанных аспекта: формирование и совершенствование представлений о разновидностях свойств предметов, выполняющих функции сенсорных эталонов; формирование и совершенствование перцептивных действий, необходимых для использования стандартов при анализе свойств реальных предметов.

Ключевые слова: диагностика, восприятие пространства, дошкольники, интеллектуальные нарушения.

M. Utiosova. Diagnosis of perception of space in preschool children with intellectual disabilities. The article defines the problem of development of space perception in children with intellectual disabilities as a component of their successful socialization. The analysis of scientific researches on this issue is given. It is emphasized that the development of perception includes two interrelated aspects: the formation and improvement of representations about the types of objects properties that perform the functions of sensory standards; formation and improvement of the perceptual actions necessary for the use of standards in the analysis of real objects properties .The diagnostics results of space perception and integral image of objects are presented. Integral image is considered as a result of complex feelings interaction of past perceptions consequences which are already existing in the cerebral cortex. Criteria and scales for assessing the development of perception for the methods used in the study were developed, types of care were provided and possible levels of task fulfillment were developed. It has been established that in pre-school children with intellectual disabilities there is a low (at RV) and medium and low (with RPD) level of formation of spatial representations and spatial orientation. The author notes that this can greatly affect the overall development of children, their ability to master counting, reading, writing, drawing skills and manual labor in the future. It is noted that with specially modeled corrective work, in the presence of favorable factors for the development and formation of spatial perception, it is possible to increase the level of formation of these qualities in preschoolers with intellectual disorders. The author identifies a promising research topic.

Key words: diagnostics, perception of space, preschoolers, intellectual disorders.

Постановка проблеми.Найважливіше завдання інклюзивної та спеціальної освіти – соціалізація дитини, забезпечення її успішного розвитку. Виняткова роль в процесі соціалізації, в побудові цілиснихуявлень про довкілля, усвідомленні свого місця в ньому належить саме сприйманню дитиною предметного і соціального

простору. Займаючи всі сфери взаємодії дитини з дійсністю, сприймання простору, орієнтування в ньому надає вплив на розвиток особистості, її поведінки і, таким чином, є невід'ємною частиною процесу соціалізації. Гармонійний розвиток дитини неможливий без розвитку у неї здатності до орієнтування в просторі [5].Вміння дитини уявити, спрогнозувати, що станеться в найближчому майбутньому в просторі, закладає у неї основи аналізу та синтезу, логіки і мислення, адже сприймання лежить в основі розвитку всіх пізнавальних процесів [1, с. 258-261].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.Низький рівень сформованості просторових уявлень та недоліки просторової орієнтації дітей з інтелектуальними порушеннями відмічалися Б. Пінським; порушення просторового сприймання молодших школярів під час практичної діяльності висвітлено в роботах В. Карвяліса, Н. Павлової, В. Синьова; труднощі просторового характеру в учнів старших класів спеціальної школи вивчали В. Бондар, І. Кущенко, Г. Мерсіянова, С. Мирський, О. Хохліна. Просторове орієнтування дітей з порушеннями інтелекту є предметом дослідження багатьох зарубіжних дослідників (Г. Бирч, З. Заззо, М. Пеше, Г. Сантуччі). Недостатність, обмеженість та фрагментарність сприймання та знань про навколишній світ у дітей із ЗПР відзначали О. Вержиховська, В. Нікітін, А. Семеновіч, , Х. Спіонек, С. Шевченко [5].

Важливі аспекти діагностики, корекції та розвитку сприймання у дітейз інтелектуальними порушеннями висвітлено в працях Л. Венгера, С. Забрамної, О. Лурії, М. Матвєєвої, А. Обухівської, В. Синьова, Н. Стадненко[1; 2; 3; 4]. Автори наголошують, що розвиток сприймання включає два взаємозв'язаних аспекти: формування і вдосконалення уявлень про різновиди властивостей предметів, що виконують функції сенсорних еталонів; формування і вдосконалення самих перцептивних дій, необхідних для використання еталонів при аналізі властивостей реальних предметів [1, с.267-272]. Це наукове положення лягло в основу нашого дослідження й обумовило вибір теми статті.

Мета статті полягає у висвітленні етапів діагностики сприймання простору в дошкільників з інтелектуальними порушеннями, встановлення показників, критеріїв та рівня сформованості відповідного показнику у даної нозології дітей.

Виклад основного матеріалу. В дослідженні прийняли участь дошкільники 5-7 років Михайлівського спеціального НВК та Теребовлянського НВК для дітей з особливими освітніми потребами. Для дослідження рівня сформованостісприймання простору в дошкільників з інтелектуальними порушеннями було використано методику дослідження просторових уявлень та просторового орієнтування [2, с. 10-15; 3, с. 11-14].До цього блоку ми взялидва завдання різної складності.

Завдання „Панель" (4 картки). Зміст завдання: накладання на фігуру-зразок відповідної фігури, яку потрібно скласти з двох симетричних частин. Стимулюючий матеріал: планшет із зображенням

фігур та набір відповідних фігур, розрізаних симетрично на дві частини.Хід дослідження: дитині демонструють планшет із зображенням фігур та кладуть на стіл у довільному порядку симетричні частини фігур.Інструкція: накласти фігурки на їхнє зображення. „Склади такі самі фігури, як намальовані, та поклади кожну на своє місце" або „Залатай килимок".

У процесі впровадження поданої методики ми запропонували відповідні види допомоги:

а) дитині пропонується порівняти частини конкретної фігурки із зображенням на планшеті;

б) експериментатор сам накладає одну-дві фігури на їхнє зображення, звертаючи увагу дитини на однаковість форми;

в) експериментатор бере одну частину фігури, показує її дитині, накладає на відповідне зображення й пропонує дитині знайти другу частину та покласти на місце.

Були описані наступні рівні виконання даного завдання:

1. Із задоволенням приймає завдання. Повне самостійне виконання на рівні зорового орієнтування: дитина спочатку розглядає фігурки, шляхом зорового порівняння добирає відповідні до зображення на планшеті частини й накладає їх або добирає одразу дві, тримає їх у руці та кладе по одній, утворюючи потрібну фігуру. Повністю з цікавістю виконує завдання. Адекватно сприймає оцінку експериментатора, прагне виправити помилки. Оцінка – 4 бали.

2. Приймає завдання без особливого ентузіазму. Самостійне виконання завдання шляхом окремих проб. Поряд із зоровим співвіднесенням форм дитина застосовує практичні дії – прикладає до зображення на планшеті частини фігурок і з допомогою таких проб знаходить потрібні. Виконує завдання до кінця. Не звертає уваги на помилки. Виправляє їх тільки після прохання експериментатора. Оцінка – 3 бали.

3. Не виявляє цікавості до методики. Завдання виконується після демонстрації зразка виконання (психолог сам накладає одну чи дві фігурки). Помилки самостійно не виправляє. Оцінка – 2 бали.

4. Дитину складно мотивувати на виконання завдання. Інтересу до зайняття не проявляє, часто відмовляється виконувати, якщо відразу щось не виходить. Спільне з дорослим виконання завдання. Дитина накладає частину фігурки на відповідне зображення після того, як першу покладе експериментатор. Оцінка – 1 бал.

5. Завдання не виконано. Оцінка – 0 балів.

Для дітей з типовим розвитком характерне виконання завдання на рівні зорового співвіднесення форм. Іноді так виконують це завдання діти із затримкою психічного розвитку, хоча частіше вони вдаються до проб (4 рівень). Іноді їм буває потрібна й демонстрація зразка (3 рівень). Діти з легкимступенем інтелектуального порушення найчастіше потребують демонстрації зразка. Трапляються в них і грубіші порушення ідентифікації форми, коли співвіднесення кожної фігури

потребує допомоги (2 рівень). Можливе й успішне виконання завдання. Зауважимо, що це завдання дуже легке для старших дошкільників з типовим розвитком. З труднощами виконання цього завдання стикаються діти, у яких крім порушень інтелектуального розвитку може бути порушення зору, через недорозвинення функції зорового сприймання, просторової орієнтації, таке ускладнення може бути й у дітей з нормальним інтелектом як парціальне порушення, яке дуже негативно позначається на формуванні шкільних навичок (письма, читання).

Завдання „Будиночок". Зміст завдання: складання „будиночка" з чотирьох деталей – двох квадратиків та двох прямокутних трикутників. Стимулюючий матеріал: вирізані з картону чи пластика дві фігурки „будиночка", одна з них розкреслена на відповідні складові частини (два квадратики, що становлять стіни „будиночка", і два трикутники – дах) та набір деталей – два квадрати, два прямокутні трикутники.Хід дослідження: дитині демонструють нерозкреслений зразок „будиночка" і пропонують скласти такий самий з деталей, що лежать поруч.

Інструкція: „подивись на „будиночок" і склади такий самий з цих деталей, що лежать поруч".

Види допомоги:

а) указівка на помилку з рекомендацією приміряти деталь до „будиночка": „Спробуй приміряти кожну деталь до „будиночка";

б) демонстрація зразка „будиночка", розкресленого на відповідні деталі, пропозиція розглянути його і скласти такий самий;

в) спільне виконання – експериментатор накладає одну деталь на відповідну частину розкресленого „будиночка" й пропонує далі діяти самостійно. Після цього дитині пропонується скласти самостійно „будиночок" поруч із зразком.

Були описані наступні рівні виконання даного завдання:

1. Із задоволенням приймає завдання. Самостійна побудова „будиночка" за нерозкресленим зразком. Повністю з цікавістю виконує завдання. Адекватно сприймає оцінку експериментатора, прагне виправити помилки – 4 бали.

2. Приймає завдання без особливого ентузіазму. Виконання завдання шляхом самостійного примірювання деталей до нерозкресленого зразка. Виконує завдання до кінця. Не звертає уваги на помилки. Виправляє їх тільки після прохання експериментатора – 3 бали.

3. Не виявляє цікавості до методики. Виконання завдання на основі розкресленого зразка. Помилки самостійно не виправляє – 2 бали.

4. Дитину складно мотивувати на виконання завдання. Інтересу до зайняття не проявляє, часто відмовляється виконувати, якщо відразу щось не виходить. Спільне з експериментатором виконання: накладаємо деталі на розкреслений зразок, після чого дитині пропонують скласти відповідну фігуру поряд із зразком та допомагають добирати деталі й надавати їм потрібного ракурсу – 1 бал.

5. Завдання не виконано – 0 балів.

Інтерпретація: Четвертий рівень виконання завдання спостерігається лише в частини дітей з нормальним інтелектуальним розвитком та високим рівнем просторового гнозису. На третьому рівні виконує завдання велика частина дітей з нормальним інтелектуальним розвитком та деякі діти із затримкою психічного розвитку. Серед останніх найбільше таких, хто виконує завдання на другому рівні. Такий рівень трапляється й у частини дітей з інтелектуальними порушеннями, але переважно вони виконують завдання спільно з експериментатором, не виявляючи при цьому достатньої продуктивності.

Наступною методикою для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку була проба на зміну пози руки „Кулак – ребро – долоня" [4, с. 283].

Метою проби є дослідження особливостей динамічної організації рухового акту на основі просторового сприймання. Інструкція: „Роби, як я". Дитині пропонують послідовно надавати своїй кисті три різних положення: кулак; витягнута долоня, розташована „ребром"; долоня, яка лежить на столі. Змінюються лише пози, сама рука не змінює місце розташування. Завдання виконується спочатку ведучою рукою, а потім – іншою.

Двічі експериментатор виконує завдання разом з дитиною повільно й мовчки, потім пропонує йому виконати вправу самому й у більш швидкому темпі. Потім із заплющеними очима. По черзі досліджуються дві руки.

Інтерпретація: У нормі ця проба виробляється відносно легко. Дитина дуже швидко починає безпомилково її виконувати, спочатку повільно, а потім швидше. У дітей з порушеннями інтелекту важко виробити послідовність різних положень руки. Вони губляться в послідовності положень або продовжують інертно виконувати попереднє положення чи попереднє просторове положення (наприклад, після горизонтальної положення „кулак" дає горизонтальне положення „долонь").

В кожній методиці при діагностиці просторового сприймання ми звертали увагу, передусім, на прийняття завдання, інтерес до цієї діяльності, бажання виконувати завдання повністю, орієнтацію на кінцевий результат.

На основі проведення зазначених методик ми отримали такі показники розвитку просторового сприймання:

Дослідження схильності до уяви просторових відношень дошкільників з порушенням інтелектуального розвитку відбувалося шляхом поетапного виконання завдань „Панель" і „Будиночок". Кожнійдитині пропонувалося виконати послідовно всі завдання. Якщо на якомусь етапі виникали труднощі та запропоновані види допомоги не були прийняті дитиною, наступні – більш важкі завдання – не пропонувались для виконання.

Проаналізувавши особливості виконання завдання „Панель” (4 картки)дітьми з порушеннями інтелекту 5-7 років, отримані результати ми оцінили за п’ятьма рівнями, запропонованими в методиці. Результати, отримані в ході дослідження, відображено в таблиці 1, яка наочно демонструє рівні розвитку схильності до уяви просторових відношень у дошкільників з порушеннями інтелекту (ПІ) та затримкою психічного розвитку (ЗПР).

Таблиця 1

Рівні розвитку просторових уявлень та просторового орієнтування за результатами виконання завдання „Панель” дошкільниками з інтелектуальними порушеннями (у %)

вік		Рівні виконання завдання				
		1 рівень	2 рівень	3 рівень	4 рівень	5 рівень
5 років	п.і.	40,33	25,25	23,23	8,19	–
	зпр	5,05	25,25	45,45	25,23	2,02
6 років	п.і.	16,67	43,33	20	20	–
	зпр	–	25,25	47,47	23,23	5,05
7 років	п.і.	8,33	8,33	33,33	50	–
	зпр	–	5,05	24,24	36,36	35,35

Таблиця наочно ілюструє, що завдання „Панель”, заявлене в блоці як найлегше, викликало утруднення в більшості дошкільників з порушеннями інтелекту. Дітям(5-6 років) досить важко було впоратися із завданням, необхідна була допомога дорослого для успішного завершення роботи, продуктивність роботи була дуже низькою. У дітей 7 років спостерігалося підвищення рівня виконання завдання. Хоча однакова кількість дітей з порушеннями інтелекту (33,33%) і 24,24% ЗПР церебрально-органічного генезу впоралася із завданням на 3-ому рівні, зауважимо, що для них знадобилося застосування таких видів допомоги, як стимуляція до діяльності („Поміркуй, спробуй виконати, у тебе вийде”), повторне роз’яснення суті завдання („Треба скласти такі самі фігури, як намальовані на зразку. Чи таку саму ти щойно склав? Порівняй!”). Самостійно виконати завдання на рівні зорового орієнтування серед досліджених дошкільників віком 7 роківвдалося 50 % дошкільникам з порушеннями інтелекту та 70,7% дошкільникам з ЗПРцеребрально-органічного генезу. Для дітей з інтелектуальними порушеннями 5-6-ти років 5-ий рівень виконання завдання поки що є недосяжним, навіть на 4-ому рівні виконує завдання невеликий відсоток дітей з порушеннями інтелекту. Щодо дітей із ЗПР, то всього 2-5 осіб з групи були здатні виконати завдання „Панель” на 5-ому рівні, у 7 років цей показник зростає до 35,35%. Низькі показники зумовлені саме порушенням просторових уявлень.

Будь-які утруднення, що виникають у дошкільників з інтелектуальними порушеннями під час виконання завдання, можуть свідчити про недорозвинення функції зорового сприймання, просторової

орієнтації, що може зумовлювати низький рівень розвитку уяви просторових відношень.

Результати виконання завдання „Будиночок” нами також було диференційовано на 5 рівнів.

На першому рівні дитина завдання не виконує. Другий рівеньхарактеризується спільним з експериментатором виконанням: накладаємо деталі на розкреслений зразок, після чого дитині пропонують скласти відповідну фігуру поряд із зразком та допомагають добирати деталі й надавати їм потрібного ракурсу. На третьому рівні завдання виконується на основі розкресленого зразка. На четвертому рівнізавдання виконується шляхом самостійного примірювання деталей до нерозкресленого зразка. П’ятий рівеньвиконання завдання характеризуєтьсясамостійною побудовою „будиночка” за нерозкресленим зразком.

Таблиця 2

Рівні розвитку просторових уявлень та просторового орієнтування за результатами виконання завдання „Будиночок” дошкільниками з інтелектуальними порушеннями (у %)

вік		Рівні виконання завдання				
		1 рівень	2 рівень	3 рівень	4 рівень	5 рівень
5 років	п. і.	40	60	–	–	–
	зпр	17,17	60,6	25,25	–	–
6 років	п. і.	60	–	40	–	–
	зпр	17,17	17,17	60,6	6,06	–
7 років	п. і.	16,67	16,67	33,33	33,33	–
	зпр	2,02	10,1	38,38	50,5	–

Отримані результати виконання завдання „Будиночок” дітьми з порушеннями інтелекту та ЗПР представлено в таблиці 2.

Як показало дослідження, діти з порушеннями інтелекту 5-6 років або зовсім не виконували завдання „Будиночок” (1 рівень), або виконували за допомогою дослідника (2, 3 рівень), при цьому спостерігалася дуже низька продуктивність роботи дітей, дуже низька зацікавленість завданням. Характерною особливістю у виконанні завдання „Будиночок” для деяких дітей було складання двох маленьких будиночків замість одного великого, коли завдання виконувалося за нерозкресленим зразком. Коли дітям демонструвався розкреслений зразок, вони швидко складали „будиночок” з окремих частин.

Більшість дітей із ЗПР виявили цікавість до виконання завдання, але деякі діти 5 років (17,17%) і 6 років (17,17%) зовсім не впоралися із завданням, а інші виконали його на 2 або 3-му рівні. На 4 і 5-му рівні завдання не виконав ніхто.

Серед дітей 7-ми років 16,76 % розумово відсталих і 2,02% ЗПР не впоралися з виконанням завдання (1-й рівень). 33,33% дитини після вказівки дослідника на помилку („Спробуй приміряти кожну деталь до „будиночка”) виконали завдання на 4-му рівні шляхом самостійного

примірювання деталей до нерозкресленого зразка. Серед дітей із ЗПР таких було вже 50,5% .

У дітей в 7 років не траплялося випадку виконання завдання „Будиночок" на І рівні, тобто відмови від завдання та допомоги дослідника. 50% дітей з порушеннями інтелекту та 54,54% дітей із ЗПР виконали завданням шляхом самостійного примірювання деталей до нерозкресленого зразка. Для інших (50% – з порушеннями інтелекту; 43,43% – ЗПР) знадобилась допомога у вигляді спільного виконання завдання з дитиною (33,33% і 5,05% відповідно) та демонстрація зразка „будиночка", розкресленого на відповідні деталі, пропозиція розглянути його і скласти такий самий (16,67% і 38,38% відповідно).

Проба на зміну пози руки „Кулак – ребро – долоня"

Результати виконання проби дошкільниками дозволили нам відокремити існування чотирьох рівнів розвитку сприймання рухового акту,його динамічної організації та успішності наслідування дитиною заданого дорослим зразка.

Перший рівень (дуже низький) характеризується нездатністю послідовно виконувати дії. На другому рівні (низькому) завдання виконується в повільному темпі з порушенням послідовності дій (перестановки, пропуски дій, напруження пальців). На третьому рівні (середньому) дитина усе виконує правильно, але в повільному темпі. Четвертий рівень (високий) характеризується виконанням завдання правильно, без допомоги.

У дітей з порушеннями інтелекту спостерігається низький рівень успішності сприймання рухового акту та його динамічної організації. Особливо у дітей 5-6 років бачимо значні утруднення у сприйманні дій та у запам'ятовуванні їх послідовності, здатності утримувати чітке положення руки, діяти відповідно до заданого темпу. Отримані результати наочно ілюструє таблиця 3.

Таблиця 3.

Рівні успішності сприймання рухового акту та його динамічної організації дітьми з інтелектуальними порушеннями (у %)

Вік		Рівні виконання завдання			
		1 рівень	2 рівень	3 рівень	4 рівень
5 років	п. і.	20	60	20	–
	зпр	–	46,46	24,24	30,3
6 років	п. і.	40	20	40	–
	зпр	_	13,13	52,52	35,35
7 років	п. і.	16,67	36,67	33,33	13,33
	зпр	–	–	49,49	51,51

Узагалі відтворити послідовність дій не вдалося дітям з порушеннями інтелекту 5 років – 20%, 6 років – 40%, 7 років – 16,67%.

Серед дітей із ЗПР 5-6-ти років – майже половина (46,46%) виконувала завдання на низькому рівні: у повільному темпі з

порушенням послідовності дій (перестановки, пропуски дій, напруження пальців), але в 7 років всі діти із ЗПР з завданням справлялися.

Діти 7-ми років (13,33% –з порушеннями інтелекту; 51,51% – ЗПР) показують високий (4-й) рівень виконання завдання, який характеризується правильним відтворенням послідовності дій самостійно дитиною, без допомоги дослідника.

При виконанні цього завдання дітям найчастіше доводилося надавати стимулюючу допомогу („Намагайся пригадати, у тебе вийде!") та ще раз демонструвати зразок послідовності виконання дій.

Висновки та перспективні напрямки дослідження.Отримані результати всіх трьох завдань дозволяють зробити висновок стосовно того, що в дітей дошкільного віку з порушеннями інтелекту спостерігається низький (при ПІ)та середній й низький (при ЗПР) рівень сформованості просторових уявлень та просторової орієнтації. Це, в свою чергу, може значною мірою впливати на загальний розвиток дітей, їх здатність в майбутньому до оволодіння рахуванням, читанням, письмом, малюванням, ручною працею.

Але зазначимо, що при спеціально змодельованій корекційній роботі, при існуванні сприятливих чинників для розвитку та формування просторового сприймання можливе підвищення рівня сформованості цих якостей у дошкільників з інтелектуальними порушеннями. Про це свідчить поступове з віком збільшення дітей, які виконують завдання на достатньому та високому рівні від 5 років до 7 років. Успішний розвиток просторового сприймання можливий лише в провідній діяльності. Умовою корекційного ефекту практичних дій є також використання словесного пояснення їх результатів самою дитиною. Тому подальшою темою дослідження буде організація корекційного впливу на формування сприймання дошкільників в ігровій діяльності, а також збагачення пасивного та активного словника дитини термінами, які позначають сприйняті характеристики предметів.

Бібліографія

1. Венгер А. Л. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с нарушениями поведения и деятельности / А. Л. Венгер // Специальная дошкольная педагогика: Учебно-методическое пособие. / Под ред. Е. А. Стребелевой. – М.: Изд. центр "Академия", 2001. – С. 256-277.**2. Забрамная С. Д.**Методические рекомендации к пособию "Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей":Пособие для психолого-педагогических комиссий / С. Д. Забрамная, О. В. Боровик.– М.: Владос, 2003 – 32 с.**3. Синьов В. М.** Психологія розумововідсталої дитини /В.М.Синьов, М.П.Матвєєва, О.П.Хохліна – К.: Знання, 2008. – 359 с.**4. Стадненко Н. М.** Методика діагностики відхилень в інтелектуальному розвитку молодших школярів / Н. М. Стадненко, Т. Д. Ілляшенко, А. Г. Обухівська. – Вид. 2-е, перероб. і доп. – Кам'янець-Подільський : Вид. ПП Зволейко Д. Г., 2006. – 36 с.

References

1. VengerA. L. Vospitaniei obuchenie detey doshkolnogo vozrasta s narusheniyami povedeniya i deyatelnosti / A. L. Venger // Spetsialnaya doshkolnaya pedagogika: Uchebno-metodicheskoe posobie. / Podred. E. A. Strebelevoy. – M.: Izd.tsentr "Akademiya", 2001. – S. 256-277.
2. ZabramnayaS. D. Metodicheskie rekomendatsii k posobiyu "Prakticheskiy material dlya provedeniya psihologo-pedagogicheskogo obsledovaniya detey": Posobie dlya psihologo-pedagogicheskih komissiy / S. D. Zabramnaya, O. V. Borovik. – M.: Vlados, 2003 – 32 s.
3. SynovV. M. Psykholohiia rozumovo vidstaloi dytyny / V.M.Synov, M.P.Matvieieva, O.P.Khokhlina – K.: Znannia, 2008. – 359 s.
4. StadnenkoN. M. Metodyka diahnostyky vidkhylen v intelektualnomu rozvytku molodshykh shkoliariv / N. M. Stadnenko, T. D. Illiashenko, A. H. Obukhivska. – Vyd. 2-e, pererob. idop. – Kamianets-Podilskyi : Vyd. PPZvoleikoD. H., 2006. – 36 s.

Received 15.10.2018
Accepted 16.11.2018

DOI: 10.32626 / 2413-2578.2018-12.301-309
УДК 376:061.2:37.014

О.Г. Ферт
olia_yulia@ukr.net

ОСВІТНІЙ ТА СОЦІАЛЬНИЙ КОМПОНЕНТИ КОМПЛЕКСНОГО ПІДХОДУ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО ПРОСТОРУ

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

Contact: Olga G. Fert, Ph.D., Associate Professor, Department of Correctional Education and Inclusion of Educational Faculty at Lviv National Ivan Franko University. Lviv, Ukraine. Academic Interests: education of children with behavioral and emotional disorders (Attention Deficit Hyperactivity Disorder), the formation of integrated care for children with behavioral disorders, inclusive education. Email: olia_yulia@ukr.net

© Ферт О.Г.

Відомості про наявність друкованих статей: 1. **Fert O. Inclusion** of Children with Mental Disabilities as an Educational Problem //Fert O/Konińskie Studia Społeczno-Ekonomiczne/ Konin. Poland, 2017,3, nr 4 p. 293—300, DOI [10.30438/ksse.2017.3.4.4]. 2**. Ферт О.Г.** Основні закономірності диференційованого підходу до дітей з порушеннями психічного розвитку в інклюзивному освітньому процесі.//Ферт О.Г/ Актуальні питання корекційної освіти. Збірник наукових праць/Кам'янець- Подільский. Медобори 2006. 2017/ Вип.10 с.370-379. 3. **Ферт О.Г.** Сучасні підходи до проблеми порушень психічного розвитку у дітей //Ферт О.Г./ Науковий часопис (Корекційна педагогіка та спеціальна психологія). НПУ ім. М.П. Драгоманова Випуск 34 с.80-85, 2017.

Ферт О.Г. Освітній та соціальний компоненти комплексного підходу до організації інклюзивного простору. У статті йдеться про ключові складові імплементації інклюзивного підходу до навчання та соціалізації дітей з особливостями психофізичного розвитку. Аналізується провідний досвід у досягненні основних положень успішного забезпечення навчання дітей з особливими потребами в умовах загальноосвітнього середовища. Висвітлюються особливості реалізації універсального дизайну у навчанні та диференційованого підходу до побудови навчального процесу в сучасних умовах реформування освітньої політики в Україні. Ключовим моментом у теорії впровадження моделі інклюзивної освіти є готовність самої школи до прийому всіх учнів із їх унікальними потребами та індивідуальними відмінностями, адаптація педагогічних підходів, організація та планування навчального процесу згідно з особливостями кожного учня.

Ключові слова: інклюзивний підхід, універсальний дизайн у навчанні, диференційоване викладання

Образовательный и социальный компоненты комплексного подхода к организации инклюзивного пространства. В статье описаны ключевые составляющие ымплементации ынклюзивного подхода к социализации и обучению детей с особенностями психофизического развития. Анализируется передовой опыт в достижении основных положений успешного обучения детей с особыми потребностями в общеобразовательной среде. Представлены особенности реализации универсального дизайна в обучении та дифференциированного подхода к построению учебного процесса в современных условиях реформирования обраховательной политики в Украине. Ключевым моментом в теории внедрения модели инклюзивного образования является готовность школы к прийому учеников с их уникальными потребностями и индивидуальными особенностями, адаптация педагогических подходов, адаптация и

планирование учебного процесса в соответствии с особенностями каждого учащегося.

Ключевые слова: инклюзивный подход, универсальный дизайн в обучении, дифференциированное обучение.

The Educational and Social Item of The Systematic Approach to Inclusive Environment Organization. The article deals with the implementation of key components of an inclusive approach to the education and socialization of children with special needs. The advanced experience in achieving successful education of children with disabilities within general school environment is analized. The features of universal design in education and differentiated approach to the construction of the educational process in modern conditions of reforming educational policy in Ukraine is highlighted.

The key point in the theory of model implementation of inclusive education is the willingness of the school to accept all students with their unique needs and individual differences, adapting pedagogical approaches, organization and planning of the features according to each student.

The key point in the theory of the implementation of the model of inclusive education is the willingness of the school to accept all the students with their unique needs and individual differences, the adaptation of pedagogical approaches, the organization and planning of the educational process in accordance with the characteristics of each student. Without the positive attitude of the school staff, any attempts to include children with special educational needs in the educational environment are can failure. In general, the success of each teacher is determined by his attitude, the level of pedagogical skill, the ability to solve problems, as well as important is the support of the school administration and colleagues. However, there is no ready-made recipe on how to bring any student in any situation to a general school.

The theoretical approaches to the organization of inclusive education are based on the provisions of the social and human rights model of disability and provide the implementation of full social inclusion for all people with disabilities.

Key words: inclusive approach to design for learning, differentiated instruction

Постановка проблеми. Не існує жодної формули, що гарантувала б успішний результат у реалізації інклюзивної освіти. Немає жодного сумніву, що, в ідеалі, інклюзія передбачає залучення всіх учнів у всі аспекти навчання та шкільного життя. Отже, масові школи повинні задовольняти потреби усіх учнів. Це означає, що сама школа має серйозно пристосовуватися, щоб стати справді інклюзивною. Це передбачає шанобливе ставлення до будь-яких відмінностей, а не лише вад розвитку та розладів навчальних навичок дитини. Тут розуміємо відмінність у різних її проявах, зумовлену тендером, культурним

середовищем, рівнем здібностей, сексуальною орієнтацією, соціально-економічними умовами, релігією та будь-якими чинниками, які впливають на навчання та/або розвиток. Такий теоретичний підхід до інклюзії не означає, що діти з відмінними навчальними потребами не отримують допомоги спеціаліста чи з ними не проводиться додаткових занять після уроків, якщо в них є потреба. Він свідчить про те, що це лише один із багатьох варіантів, який доступний або власне має надаватися всім учням [4, с. 5-8].

Освіта для учнів із особливими потребами та зміни в освітній системі відбувається під впливом:

1.батьків, які займались адвокатством інклюзії своїх власних дітей та повної участі в школах;

2.часу, який вимагає надання громадянських прав та прав людини всім громадянам; суспільство підтримує ідею, що жоден громадянин не може бути позбавлений права піти до школи, отримати роботу та брати участь у діяльності громади через свою релігію, культуру, мову, стать або неповносправність;

3.географії, транспорту та зв’язку, що унеможливили практичне відокремлення учнів; батьки не бажали, щоб їх діти подорожували на велику відстань до школи; виглядало непрактичним розділяти населення з різними вадами та перевозити людей до альтернативних шкіл, тоді коли вони могли отримати прилаштування в звичайних школах; зв'язок із фахівцями став легшим, потреба дітям жити далеко від дому, щоб отримувати консультацію лікаря, аби лікування стало менш критичним;

4.економістів, які надали підтримку та заохотили проведення змін на практиці; провінції надавали фінансування інклюзивної практики через навчання вчителів, прийняття на роботу помічників учителів та адаптацію шкіл, щоб зробити їх універсально доступними;

5.суспільства, яке прийняло членів своєї громади такими, що мають право почуватися захищеними та включеними;

6.професійних лідерів, які зробили можливим надати учням якісну освіту; лідерство шкіл та професійних груп очолило підтримку інклюзії; це відбувалося за позитивного керівництва та підтримки, за якої школи радо вітали всіх дітей, що потрапили до них;

7.політичної ідеології, яка окреслила політику та забезпечила лідерство; переконання того, що інклюзія та інклюзивна практика впливають на політику, є інклюзивним.

Мета статті. Ключовим моментом у теорії впровадження моделі інклюзивної освіти є готовність самої школи до прийому всіх учнів із їх унікальними потребами та індивідуальними відмінностями, адаптація педагогічних підходів, організація та планування навчального процесу згідно з особливостями кожного учня. Як свідчить практика, втілення інклюзивних принципів у життя вимагає змін не лише у структурі та способах роботи шкіл, а також у ставленні багатьох учителів спеціальної

та загальної освіти, які раніше могли вбачати свою роль у тому, щоб навчати певну “категорію” дітей [3, с. 21-23]. Слід зазначити, що позитивне ставлення є вирішальним для успіху інклюзії. Без позитивного ставлення персоналу школи будь-які спроби включення дітей із особливими освітніми потребами до загальноосвітнього середовища приречені на невдачу. Загалом успіх кожного вчителя визначається його ставленням, рівнем педагогічної майстерності, здатністю вирішувати проблеми, а також підтримкою з боку адміністрації школи та колег. Попри те немає готового рецепту, як залучити будь-якого учня в будь-якій ситуації до загальної школи.

Виклад основного матеріалу. Для шкіл ставати на шлях інклюзії важливо саме тому, що він вимагає високого рівня вчительської компетентності та організаційних змін, спрямованих на підвищення ефективності навчального процесу. Розвиток прогресивної освітньої практики та вдосконалення таким чином навчальної діяльності, в загальному, має бути найпершою метою кожного вчителя й кожного навчального закладу [4, с. 6-7].

Педагоги, які працюють в інклюзії, повинні добре уявляти її складові:

1. Навчання дітей із особливими освітніми потребами в тих навчальних закладах, які б вони відвідували, якби не мали інвалідності.
2. Кількість дітей із особливими потребами в школі природно пропорційна їхній загальній кількості в населеному пункті.
3. Прийняття всіх людей без винятку та об’єднання їх у змішані групи.
4. Зарахування всіх дітей із особливими потребами в школи та класи відповідно до їхньої вікової категорії й року навчання.
5. Координація, що здійснюється на місцях, управління навчальним процесом та розподілом ресурсів.
6. Децентралізований підхід до навчання, принцип ефективності як провідний у роботі школи [5, с. 45-67]. Слід зазначити, що не кожна спроба впровадження інклюзивної моделі є вдалою; і на підставі таких даних деякі фахівці закликають відмовитись від масового застосування цієї практики та обмежити її аудиторію дітьми, чиї потреби не є дуже значними . Але ця аргументація є хибною. Скажімо, дитина не може опанувати математику, не є надто здібною, але при тому має нормальний інтелект. У таких випадках учитель, як правило, шукає підходи до навчання дитини, випробовує різні методи. Так само й хороший учитель у інклюзивному класі буде шукати можливості навчання кожної дитини, незалежно від її особливих потреб. Висновки наукових досліджень дають право стверджувати, що інклюзія є єфективною, коли йдеться навіть про учнів із найбільш очевидними та значними потребами – якщо вчителі беруть ініціативу на себе, якщо існує культура спільних цінностей і щире прагнення вдосконалити свою

практику [2, с. 16-30]. Надзвичайно важливими складовими у формуванні якісного інклюзивного навчання є вміння вирішувати проблеми та співпрацювати в команді. Ці речі є типовими для Канади, в Україні, в силу відомої історичної специфіки, вчителі лише починають учитися демонструвати навички лідерства та співпраці.

Розглянемо передумови успішного впровадження інклюзії, які є доведеними в працях к дослідників, досвід яких починає застосовуватися також у межах української системи освіти.

1. Логічне обґрунтування. Усі працівники навчального закладу беруть участь у розробці логічного обґрунтування інклюзії; учасники процесу мають бути добре поінформовані про її переваги для всіх учнів.

2. Обсяг діяльності. Школа розпочинає з малого, обережно вчиться на своїх помилках (один, два учні), аналізує успіхи, перед тим як залучати ширше коло дітей.

3. Темп. У різних навчальних закладах інклюзивна форма навчання впроваджується з різною швидкістю. Досягти успіху допоможе послідовна співпраця з усіма зацікавленими сторонами та регулярний аналіз темпу втілення змін.

4. Ресурси. Якщо є додаткове ресурсне забезпечення, його намагаються отримати. Школи мають також творчо використовувати ресурси для підтримки інклюзивного навчання. Надання адекватних ресурсів допомагає забезпечити відданість справі всіх тих, хто долучається до впровадження інклюзії.

5. Відданість справі. Співпраця між усіма сторонами інклюзивного процесу сприятиме формуванню в них бажання й готовності працювати над досягненням цілей інклюзії в довготерміновій перспективі. Якщо члени команди залучені до реалізації певного проекту, вони почуваються частиною спільної справи, в них формується більш відповідальне ставлення.

6. Ключовий персонал. Члени колективу, які відіграють головну роль в інклюзивному процесі, виступають в якості лідерів та мотивують інших. Їх завдання – створювати умови для рівноправної співпраці між усіма представниками шкільної громади. Вважається, що вони відповідають за успіх інклюзії не більше, ніж будь-який інший член педагогічного колективу.

7. Батьки. Батьків раді бачити в школі як партнерів по співпраці. Їм надається підтримка, а педагоги використовують їхні думки, знання, вміння.

8. Лідерство. Керівництво школи створює умови для співпраці в шкільних командах, які діють у напрямі інклюзії, надає індивідуальну підтримку учасникам таких команд і забезпечує реалізацію ідей.

9. Зв'язок із іншими ініціативами. Інклюзія розглядається як невід'ємна частина загального процесу вдосконалення навчального

закладу, і її зв'язки з іншими прогресивними ініціативами чітко визначені [1, с. 155-168].

Надзвичайно важливою складовою ефективної організації інклюзивного навчання є відповідна підготовка вчителів. Досвід свідчить про те, що 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 відносимо відповідний дизайн курикулуму, диференційоване викладання та концепцию, яка охоплює усі аспекти організації інклюзивного навчання- універсальний дизайн у навчанні [3, с. 67-69].

Курикулум складається з двох рівнів – основного (базового) і спеціалізованого (варіативного). До «основного» курикулуму входять предмети, які є базовими та необхідними для всіх учнів. Термін «спеціалізований курикулум» охоплює всі інші аспекти курикулуму, які умовно можна назвати неосновними. Цей рівень має велике значення: він допомагає збагатити, поглибити основний курикулум, розширює його межі та надає йому різноманітності. Та незалежно від особистості учня, в навчальному процесі мають бути представлені два рівня курикулуму. Тільки поєднавши їх можна надати дитині відповідний навчальний досвід. При цьому дитина спирається на міцний фундамент і традиційні шкільні дисципліни, які, за висновками науковців, залишаються важливими й актуальними для нашого сьогодення .

Термін «диференційоване викладання» переважно стосується способу впровадження, тобто педагогічних прийомів і методів, які вчитель використовує на уроці для опанування розмаїтим учнівським колективом належно розробленого курикулуму [1, с. 146]. Немає жодної країни, де курикулум автоматично підходив би для всіх учнів у тій формі, в якій його публікують для вчителів. Тому професійні вчителі беруть курикулум, який вони зобов'язані викладати, за основу для розроблення змістовних навчальних завдань, корисних і доступних для всіх дітей у класі. Про педагогів, які здатні в такий спосіб інтерпретувати офіційний курикулум, можна сказати, що вони практикують *універсальний дизайн у навчанні* [1, с.144].

У педагогіці поняття універсального дизайну вживають порівняно недавно. Зародилася ця концепція в архітектурі з метою забезпечення фізичного доступу до будівель для людей із інвалідністю. З часом ідея доступності поширилась і на інші галузі, дискусії щодо застосування цієї концепції до організації навчання тривали більше 25 років. Відтак, більшість учасників обговорення погодили три керівні принципи універсального дизайну для навчання:

1. *Множинні (гнучкі) способи представлення матеріалу.* Це означає, що інформація надається в кількох форматах: через пояснення вчителя, колективне обговорення, відмінні навчальні завдання, з акцентом на візуальному, аудіальному та кінестетичному способах сприйняття.

2. *Множинні способи вираження.* Учням надаються різні можливості для демонстрації знань, вмінь та навичок. Тобто використовуються додаткові методи перевірки знань на відміну від використання лише письмової роботи або тесту. Це можуть бути візуальні та вербальні презентації тощо.

3. *Множинні способи залучення.* Тут враховуються інтереси всіх учнів, підвищується рівень мотивації. Відповідно до цього принципу вчитель має враховувати відмінності між учнями в плані їхніх індивідуальних потреб, стилів навчання, здібностей та інтересів [6, с. 27-40]. 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 упровадження.

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 курикулуму необхідно застосовувати ще на етапі його розробки, тобто дизайну; спосіб побудови навчальних завдань, своєю чергою, має безпосередній вплив на їх впровадження (методику викладання).

Для розвитку та формуванні особистості велике значення має диференціація викладання. В сучасній педагогічній психології під диференційованим викладанням розуміють форму організації навчального процесу, при якій учитель працює з групою учнів, сформованою з урахуванням загальних індивідуально-психологічних особливостей, що мають значення для навчального процесу. Індивідуалізація навчання означає врахування особливостей особистості кожного учня в класі.

У першому випадку беруться групові, в другому – індивідуальні особливості, і диференційоване навчання виступає як умова та засіб

індивідуалізації. На відміну від диференційованого підходу, сучасне традиційне навчання означає авторитарну пояснювально-репродуктивну систему без 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.

«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.

Звичайно, сучасні методи планування й організації навчального процесу навіть у розвинених країнах мають свої певні недоліки та контроверсійні сторони, але можливість організації навчання з їх допомогою на основі сильних сторін і потреб конкретного учня зі збереженням інклюзивного характеру повсякденного навчального процесу є цілком реальною.

Висновок. Отже, теоретичні підходи до організації інклюзивної освіти базуються на положеннях соціальної та правозахисної моделі інвалідності й передбачають втілення повної соціальної інклюзії стосовно всіх людей із відмінностями, а не лише з особливими освітніми потребами та інвалідністю.

References

1. Lorman T. Inklu'zivna osvita : Proekt. – K., 2010. – 295 s. **2. Crawford C**. Non-residential Supports and Intellectual Disability: A Review of the Literature on Best Practices, Alternatives and Economic Impacts / Cameron Crawford. – Vancouver : UBC Community Living Research Project, 2006. – 97 p. **3. Loreman T.** Integration: Coming from the outside / T. Loreman // Interaction. – 1999. – № 3(1). **4. Loreman T.** Working towards full inclusion in education / T. Loreman, & J. M. Deppeler // The national Issues Journal for People with a Disability. – 2001. – № 3(6). **5. Smith W. J.** Equal educational opportunity for students with disabilities: Legislative action in Canada / W. J. Smith. – Montreal, Quebec : Office of Research on Educational Policy, McGill University, 1994. – 345 p. **6. Zeff R.** Universal Design across the Curriculum / R.Zeff // New Directions for Higher Education. – 2007. – № 137. – P. 27–44.

Received 14.10.2018
Accepted 16.11.2018

УДК 37.013.32 - 056.313 (045)
DOI: 10.32626 / 2413-2578.2018-12.310-320

О.П. Хохліна
epkhokh@nau.edu.ua;
epkhokh@ukr.net

СУТНІСТЬ ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОТРУДОВИХ УМІНЬ У ШКОЛЯРІВ З НЕДОСТАТНІМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ

Відомості про автора: Хохліна Олена Петрівна, доктор психологічних наук, професор, професор кафедри авіаційної психології Національного авіаційного університету, Київ, Україна. E-mail: epkhokh@nau.edu.ua; ORCID 0000-0002-2126-5011

Contact: Khokhlina Olena Petrivna, Doctor of Science of Psychology, Professor, Professor of the Department of Aviation Psychology of the National Aviation University, Kyiv, Ukraine; e-mail: epkhokh@nau.edu.ua; ORCID 0000-0002-2126-5011

Відомості про наявність друкованих статей: **Хохліна О.П.** До проблеми формування діяльності школярів в умовах спеціального освітнього закладу / Хохліна О.П. // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / [за ред. О.В.Гаврилова, В. І. Співака]. – Вип. ХХШ в трьох частинах, частина 1. – Серія: соціально-педагогічна. – Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 2013. – С.379-389.; **Хохліна О.П.** Формування діяльності як засіб соціалізації учнів з порушеннями інтелектуального розвитку / О.П.Хохліна // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Випуск 30. – К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2015. – С.332-338.

Хохліна О.П. Сутність формування загальнотрудових умінь у школярів з недостатніми інтелектуальними можливостями. Формування загальнотрудових умінь у школярів – це становлення у них діяльності, що розглядається необхідною умовою їхньої підготовки до самостійного життя та корекції у них недоліків розвитку. Одним з продуктивних напрямів формування діяльності у суб'єкта є засвоєння ним етапів виконання завдання як її одиниці. Розв'язання кожного трудового (як і навчального) завдання здійснюється за етапами: аналіз завдання (умов діяльності), планування та організація виконання завдання, власне виконання та самоконтроль. Здійснення діяльності за зазначеними складовими свідчить про сформованість у школяра

© Хохліна О.П.

загальнотрудових умінь, а їх навчання – це навчання загального вміння навчатись і працювати. Найбільш успішно формування таких умінь здійснюється в умовах спеціально організованого педагогічного процесу.

У статті представлено результати теоретико-емпіричного дослідження дослідження з проблеми визначення сутності формування загальнотрудових умінь у школярів з недостатніми інтелектуальними можливостями у процесі трудового навчання.

Ключові слова: діяльність, формування загальнотрудових умінь, школярі з недостатніми інтелектуальними можливостями.

Хохлина Е.П. Сущность формирования общетрудовых умений у школьников с недостаточными интеллектуальными возможностями. Формирование общетрудовых умений у школьников - это становление у них деятельности, что рассматривается необходимым условием их подготовки к самостоятельной жизнедеятельности и коррекции у них недостатков развития. Одним из продуктивных направлений формирования деятельности является усвоение субъектом этапов выполнения задания как ее единицы. Выполнение каждого трудового (как и учебного) задания осуществляется по этапам: анализ задачи (условий деятельности), планирование и организация выполнения задания, собственное выполнение и самоконтроль. Осуществление деятельности по указанным составляющим свидетельствует о сформированности у школьника общетрудовых умений, а их обучение - это обучение общему умению учиться и работать. Наиболее успешно формирования таких умений осуществляется в условиях специально организованного педагогического процесса.

В статье представлены результаты теоретико-эмпирического исследования исследования по проблеме определения сущности формирования общетрудовых умений у школьников с недостаточными интеллектуальными возможностями в процессе трудового обучения.

***Ключевые слова*:** деятельность, формирование общетрудовых умений, школьники с недостаточными интеллектуальными возможностями.

Khokhlina O.P. Peculiarity of general labor skills formation among schoolchildren with insufficient intellectual capabilities. Formation of general labor skills among schoolchildren is the formation of their activity, which is considered a necessary condition for their preparation for independent life and correction of their deficiencies in development. One of the productive directions of this formation in the subject of activity is mastering the stages of the task fulfillment as a unit of activity. The fulfillment of each labour (as well as educational) task is carried out according to the stages: analysis of the task (conditions of activity), planning of the task execution, its organization, own execution and self-control.

Activity implementation according to the above components testifies to the formation of general work skills in schoolchildren, and their training means the mastering of general ability to study and work. The most successful formation of such skills is acieved under conditions a special organization of the educational process.

The results of the theoretical-empirical study of the research on the problem of determining the essence of the formation of general labor skills in schoolchildren with intellectual disabilities in the process of labor education are highlighted.

Special organization of labor training of schoolchildren with intellectual disabilities in order to form the ability to analyze the task involves the selection of objects of work for analysis, the use of practical and sensory actions, verbalization of actions on the analysis of the subject and its properties, the use of tasks for copying, etc. The formation of the ability to plan activities involves the mastering of knowledge about labor actions, their sequence of execution, tools, their use, etc ; the application of object-technological and subject-instruction cards; learning to describe the sequence of an accomplished task, etc. The ability to organize an activity is the ability to select, prepare and arrange the materials, tools, etc. necessary for the task assignment. In order to teach schoolchildren to filfill the task practically, the metered individual help of different kinds is used - general, verbal and practical. To form the ability to carry out self-control activities, they are trained to direct and indirect, current and final self-control, using, as in the formation of all previous skills, various methods, techniques and exercises.

***Key words*:** activity, formation of general labor skills, students with insufficient intellectual capabilities.

Постановка проблеми. Формування загальнотрудових умінь у школярів – це становлення у них діяльності як специфічно людської форми активності, змістом якої є доцільне перетворення дійсності, а регулюється вона усвідомленою метою. Діяльність – це реальний зв'язок суб'єкта з об'єктом, у який необхідним чином включена психіка. Саме в діяльності психіка породжується, проявляється, формується, розвивається, коригується; остання ж – здійснює регулюючий вплив на діяльність. Її становлення є важливою складовою підготовки дітей до життєдіяльності та розвитку завдяки спеціальній організації діяльності, у виконання якої закладається необхідність прояву заданих характеристик психічних явищ (М.Я.Басов, Л.С.Виготський, С.Л.Рубінштейн, О.М.Леонтьєв, О.Р.Лурія, П.Я.Гальперін, О.В.Запорожець, П.І.Зінченко, В.В.Чебишева, Є.Г.Юдін, Б.Ф.Ломов, М.С.Каган, Г.В.Суходольський, В.П.Зінченко та ін.). Формуванню діяльності в учнів відводиться особливе місце у спеціальній освіті, що розглядається необхідною умовою та потужним засобом їхньої соціалізації та корекції розвитку. Проблема забезпечення корекційної спрямованості навчання та конкретно трудової підготовки в умовах

спеціальної та інклюзивної освіти була і залишається на сьогодні однією з найбільш значущих у спеціальній психології та корекційній педагогіці, що потребує узагальнення результатів існуючих досліджень з проблеми та здійснення подальших теоретичних і прикладних розробок.

Аналіз останніх досліджень. Одним з найбільш продуктивних напрямів формування діяльності є засвоєння суб'єктом етапів розв'язання завдання як одиниці діяльності - найменшої її частки, у якій зберігаються усі її характеристики (за Л.С.Виготським). А виконання кожного трудового (як і навчального) завдання здійснюється послідовно за етапами: аналіз завдання (умов діяльності), планування та організація виконання завдання, власне виконання завдання та самоконтроль. Яким би завдання не було за предметною основою, воно розв'язується відповідно до цих складових. Тому їх називають загальнотрудовими (у навчальних – загальнонавчальними) уміннями. Зважаючи на зв'язок з розумовою сферою психіки, вони називаються й вміннями інтелектуального характеру, а їх навчання – це навчання загального вміння навчатись, працювати; в трудовій підготовці та практичній діяльності – це шлях до їхньої інтелектуалізації. Сформованість в учня загальнотрудових та загальнонавчальних вмінь інтелектуального характеру свідчить і про первний інтелектуальний розвиток дитини. На засвоєння та виконання щонайперше цих вмінь (хоча й різною мірою), як потужного засобу корекції розвитку дітей з недостатніми інтелектуальними можливостями (розумово відсталих та з затримкою психічного розвитку), зосереджувалась увага дослідників та практиків у галузі корекційної педагогіки та спеціальної психології Г.М.Дульнєва, Г.І.Жаренкової, Н.І.Королько, Б.Ф.Ломова, В.І.Лубовського, Г.М.Мерсіянової, С.Л.Мирського, С.Ф.Ніколаєва, Н.П.Павлової, В.Г.Петрової, Б.І.Пінського, В.В.Чебишевої, Л.П.Ярової, О.П.Хохліної та ін. Відмічається, що найбільш успішно навчання таких вмінь здійснюється в умовах спеціальної організації педагогічного процесу. Водночас, як виявив аналіз праць, узагальненої інформації щодо суті вмінь та відповідної системної педагогічної роботи з дітьми в них недостатньо. Саме це й визначило необхідність проведення теоретико-емпіричного дослідження.

Мета статті - висвітлення результатів теоретико-емпіричного дослідження з визначення сутності спеціальної організації педагогічного процесу, спрямованої на засвоєння учнями з недостатніми інтелектуальними можливостями загальнотрудових умінь на заняттях з трудового навчання.

Виклад основного матеріалу. Дослідження поставленої проблеми дозволило нам з'ясувати сутність загальнотрудових умінь та відповідної меті їх формування спеціальної організації трудового навчання.

Аналіз завдання[29]. Навчити аналізувати – це сформувати вміння подумки розкласти предмет на частини, виділити властивості предмета в цілому та його частин. Такими властивостями є форма, величина, колір, матеріал, взаєморозташування деталей, способи їх з'єднання тощо. Правильний та повний аналіз завдання визначає ефективність подальшого його виконання.

Предмет аналізується за допомогою його обстеження та порівняння із сенсорними еталонами у вигляді натуральних предметів, образів, понять. Підгрунтям для створення сенсорних еталонів є ознайомлення учнів з довкіллям, реальними предметами, формування образів та знань про них, обізнаність з їх властивостями (міри величини, маси, часу, геометричні форми, кольори спектру та ін.), опанування відповідною лексикою. Правильний та повний аналіз завдання – це орієнтовна основа діяльності. Він розвивається від розгорнутих перцептивних дій, що мають зовнішнє вираження, до згорнутих, які відбуваються подумки. Від результатів аналізу залежить, наскільки адекватним та повним буде образ майбутнього виробу, наскільки в ньому відображатимуться найістотніші ознаки та вимоги до нього; його ефективність впливатиме на успішність здійснення всіх інших етапів діяльності.

Діти з недостатніми інтелектуаьними можливостями за умови спеціально організованого педагогічного впливу стають здатними до аналізу. Спеціальна організація трудового навчання з метою формування вміння аналізувати завдання передбачає:

1). Доцільний добір об'єктів праці для аналізу. Формувати вміння слід

починати з аналізу найпростіших об'єктів (предметів) з невеликою кількістю ознак, що їх без труднощів можуть виділяти учні. Поступово об'єкти мають ускладнюватися за рахунок збільшення ознак та складових частин. Учням з вадами інтелекту легше виділяти в предметі частини, що помітно виділяються на його фоні, а також розмір, колір, важче – форму, матеріал, розміщення деталей. Логічною буде така послідовність аналізу: з'ясування назви предмета та його призначення, матеріал, розмір, колір, форма, маса, великі та дрібні деталі, їх ознаки (в тій же послідовності), розміщення деталей, способи їх виготовлення та з'єднання, знаряддя праці (інструменти, пристосування тощо). Ця схема аналізу доцільна й під час первинного ознайомлення з новими знаряддями праці.

Отже, навчання аналізу має розпочинатися з дослідження реальних (натуральних) предметів. Лише після цього вивчаються схематичні зображення. До аналізу зображень на площині переходять

[29] Розглядався аналіз об'єкта праці у вигляді зразка чи зображення різної міри абстрактності; аналіз словесно сформульованої (усно чи письмово) інструкції не був спеціальним предметом вивчення.

після засвоєння вміння аналізувати об'ємні зображення. В трудовому навчанні спочатку розглядають зразок виробу, потім - заготовку (розгортку), яку порівнюють зі зразком.

2). Добір та запровадження практичних і сенсорних дій, які дають змогу обстежити предмет. Учитель продумує, які дії слід запропонувати учням, щоб вони змогли дійти висновку щодо певної властивості предмета; як використати сенсорну сферу дітей: що в предметі можна пізнати через дотик, зір, слух, смак, нюх та інші відчуття. Так, сприйманню форми та розміру сприяє дія накладання, кольору – прикладання, твердості – надавлювання, текучості – переливання, сипучості – пересипання, висоти звучання – прислуховування, соковитості – відкушування тощо. Пропонуються й дії стискання, обхоплювання, порівняння за висотою, шириною, глибиною, довжиною і т.д. Використання практичних і сенсорних дій значною мірою допомагає сприймати предмет, створювати образ, пізнавати його. Діти мають усвідомлювати дії, що виконуються, та їх призначення.

3). Вербалізація дій, спрямованих на аналіз предмета та його ознак. Важливо, щоб вербалізація ознак предмета, його характеристика не випереджали наочно-чуттєве сприймання передусім у розумово відсталих дітей. Оскільки у цих дітей спостерігається значна розбіжність між їх чуттєвою та вербальною сферою, протилежне може стати причиною формалізму знань, коли відсутні чуттєвий досвід та образ предмета. Словесна характеристика предмета сприяє створенню більш адекватного та стійкого його образу з усіма властивостями.

4). Навчання самостійного аналізу. Спочатку вчитель сам аналізує завдання. Потім учні колективно аналізують завдання за поставленими вчителем запитаннями, що визначають послідовність вивчення предмета, його властивостей. Після цього вони проводять аналіз за складеним учителем планом, пізніше – самостійно.

5). Використання завдань копіювання, тобто виготовлення виробу, що відповідав би зразку. Вчитель вимагає від дитини досягти повної ідентичності між ними. Дозволяти дітям варіювати виконання основного завдання слід лише тоді, коли вміння аналізувати зразок і діяти за ним уже сформовано. Інакше увага дітей буде незосередженою, діяльність нецілеспрямованою, а у виготовленому виробі будуть відсутні істотні ознаки.

6). Навчання дії порівняння, зіставлення (предметне, зорове тощо), виміру (міркою, шаблоном, лінійкою, циркулем, “на око” тощо) та їх застосування, що привчає учнів до стараннішого й точнішого аналізу. Щоб навчити дітей порівнювати предмети, важливо визначити, які властивості має кожний з них, які властивості є для них спільними, схожими, а лише після цього – якими властивостями вони відрізняються. До того ж важливо, щоб учень словесно відтворив результати проведеного порівняння предметів.

Планування та організація діяльності. На основі аналізу умов завдання планується його виконання. Планування передбачає розгортання мети діяльності в систему часткових завдань, кожне з яких реалізується виконанням окремих дій. У плані визначається послідовність цих дій, у якій кожна наступна підготовлена попередньою. Отже, під час планування трудової діяльності визначаються необхідні трудові операції, послідовність їх виконання та використання відповідних засобів праці з урахуванням як об'єктивних, так і суб'єктивних (зовнішніх і внутрішніх) умов. Цей процес грунтується на узагальненні майбутніх дій та умов їх протікання у внутрішньому плані з наступною екстеріоризацією цих узагальнень у вербальному і практичному планах.

У дітей з інтелектуальними вадами планування викликає значні труднощі і його слід навчати спеціально. За такої умови у розумово відсталих школярів елементи планування майбутньої діяльності можуть бути сформовані вже на другому-третьому році навчання, а цю роботу доцільно розпочинати ще в спеціальному дошкільному закладі.

Важливою умовою становлення в учнів планування є формування вміння аналізувати об'єкт, виділяти в ньому істотні ознаки, словесно позначати ці ознаки. Дитина також має знати необхідні для виготовлення виробу трудові операції та володіти ними, знати можливу послідовність їх виконання, володіти тими знаряддями праці, які при цьому використовуються, знати назви цих операцій та знарядь.

У школі на уроках праці при плануванні діяльності використовуються зразки виробів, предметно-технологічні, предметно-інструкційні та інструкційні карти, картки із зображеннями етапів роботи та назвами трудових операцій, записи етапів роботи на дошці та в зошиті. Предметно-інструкційні карти можуть бути різної міри деталізованості. Вони являють собою аркуші паперу (таблиці), на яких прикріплені предметні зразки виробу різних стадій готовності, що відповідають послідовності виконання трудових операцій, необхідних для його виготовлення. До кожного зразка виробу дається назва операції, можуть пропонуватися елементи рухової програми, засоби її реалізації (інструменти тощо), матеріали. Предметно-інструкційні карти мають ускладнюватися в напрямі позначення на таблицях більш складних виробів. Наступними наочними опорами для складання плану можуть бути образотворче та графічне зображення послідовності роботи з відповідними письмовими інструкціями, ескіз виробу.

Передумовою формування планування є навчання дітей описувати послідовність уже виконаного завдання. Далі рекомендується планувати виготовлення виробу, що передбачає виконання кількох, притому опанованих дитиною операцій. Після цього планується виконувати нове завдання, але за відомою вже дитині технологією (операціями та їх послідовністю). Якщо виріб новий і складний, доцільно спочатку

планувати не всю роботу, а лише її частину. В найскладніших випадках перед визначенням наступної операції необхідно виконати попередню.

Планування та пооопераційний показ учителем того, як виконувати завдання, переважає в 1-му класі. У 2-му класі учням пропонується самостійно спланувати свою діяльність, якщо об'єкт праці їм знайомий - аналогічний до попередньо виготовленого тощо. Якщо ставиться завдання виготовити новий виріб, учитель сам планує роботу й показує весь технологічний процес. У 3-му класі важливо, щоб учні здебільшого самостійно планували виготовлення не лише знайомого об'єкта праці, а й нового.

У цілому ж учитель має спочатку показувати сам, як планувати діяльність. Потім необхідно ставити школярам запитання, за якими вони визначають пункти плану. Після цього один з учнів вербально відтворює повністю всю послідовність виконання завдання. Поступово вчитель підводить школярів до самостійного планування діяльності.

Чим складніший предмет праці, тим більшим обсягом інформації має оперувати учень. Тому в процесі навчання дітей планувати на уроках трудового навчання можна використовувати картки (бланки), на яких показано назви деталей складного виробу та найбільш загальні етапи роботи, що є орієнтирами-опорами для складання техпроцесу.

Для навчання учнів вміння планувати виконання практичних завдань пропонується використовувати систему вправ та дидактичних ігор:

- розкласти в логічній послідовності зразки, малюнки, що містять у собі технологічні операції;
- розкласти в логічній послідовності картки з назвами операцій;
- до операцій, поданих у рисунках та зразках, добрати словесні визначення;
- добрати до назв операцій (визначень операцій) предметні зразки та рисунки;
- визначити пропущені операції в технологічній послідовності на предметній чи інструкційній карті, інструкції тощо.

Організація діяльності передбачає добір, підготовку та розташування необхідного для виготовлення виробу за складеним планом матеріалу, інструментів тощо, створення відповідних умов. У спеціальній школі для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку самостійна організація учнями власної праці планується вже на третьому році навчання. Вона передбачає засвоєння учнями відповідних знань, навичок та звичок, тобто отримання певного досвіду.

Практичне виконання завдання. На основі розробленої технологічної послідовності трудових операцій учень розпочинає виготовляти виріб. Важливо добиватися, щоб він виконував практичне завдання до кінця та отримував результат. У разі потреби учневі надається дозована індивідуальна допомога – загальна, практична чи вербальна.

Загальна допомога полягає в стимулюванні, спонуканні учня до дії, схваленні його наміру, найнезначніших позитивних результатів та досягнень у роботі, активізації уваги на інструкції, окремих її вимогах та умовах праці, ознаках предмета тощо. Практична допомога – це показ учителем рухів, дій, їх послідовності, спільне з учнем виконання трудових операцій. Вербальна допомога надається у вигляді повторення інструкції, з'ясування й пояснення її змісту та того, що викликає в роботі труднощі, у вигляді запитань різної міри узагальненості, підказки, вказівки. Ставляться відкриті загальні запитання та конкретні з назвою предмета, деталі, ознаки, дії тощо; запитання-альтернативи; запитання, що містять у собі відповідь. Використовують також основні та додаткові, навідні запитання.

Дослідження показало, що загальна допомога дітям з вадами розумового розвитку є необхідною умовою виконання практичного завдання, його завершення. Ця допомога найдоступніша для сприймання, зрозуміла дітям, але недостатня для формування діяльності за всіма важливими і необхідними характеристиками.

Швидкому та якісному здійсненню операційної сторони діяльності сприяє практична допомога учневі. Саме вона переважає на початковому етапі трудового навчання в допоміжній школі, оскільки наслідування за прикладом є основним для навчання розумово відсталих дітей трудових операційно-технічних навичок. На відміну від розумово відсталих у дітей із затримкою психічного розвитку словесне опосередкування діяльності має провідне значення для її опанування. Пояснюється це виявленою закономірністю розвитку розумово відсталих дітей. Вона полягає в можливості виникнення в них нових умовних зв'язків без участі словесної системи або частіше за умови неповного, часткового словесного опосередкування. Ця закономірність розглядається як певний компенсаторний механізм розвитку зазначеної категорії дітей, що сприяє більш легкому утворенню умовних зв'язків. Проте це не виключає значення словесного опосередкування діяльності для її опанування. Словесне опосередкування при цьому виявляється лише у функції підкріплення, що є найпростішою із функцій словесної системи і формується раніше від інших (В.І.Лубовський).

Незважаючи на особливе значення для учнів допоміжної школи практичної допомоги, вона є недостатньою для того, щоб їх діяльність стала усвідомленою та самостійною. Набуттю цих характеристик діяльності сприяє вербальна допомога. До неї вчитель звертається дедалі більше в міру того, як дитина опановує діяльність та її словесне опосередкування. Надання дозованої індивідуальної допомоги розумово відсталим дітям потребує поступового переходу від практичної допомоги до вербальної та їх поєднання. Водночас найбільш оптимальним шляхом надання дітям з вадами інтелекту конкретних "доз" допомоги з метою формування діяльності та основних її характеристик є перехід від найзагальніших до конкретних у межах вербального виду, від конкретних вербальних до загальних практичних,

від них – до конкретних практичних (спільне виконання рухів, дій, послідовних дій). Своєчасна дозована допомога зорієнтує учня на еталонний спосіб виконання завдання, застереже від неправильних дій та марного гаяння часу; сприятиме отриманню результату праці, що є важливою запорукою становлення позитивного ставлення до неї.

Самоконтроль діяльності. Дії самоконтролю в процесі діяльності, з огляду на її регуляцію та вплив на розвиток дитини, відводиться одне з найважливіших мість. А в дітей з недоліками розумового розвитку спостерігається несформованість самоконтролю. У них відсутня потреба акуратно й точно виконувати завдання, прагнення до виміру. Вони охочіше виготовляють вироби “на око”, а оскільки окомір у них майже не розвинений, то й виріб істотно відрізняється від зразка. Крім того, у дітей цієї категорії відсутня адекватна самооцінка результатів власної діяльності.

У процесі трудової підготовки дітей зазначеної категорії важливо формувати всі різновиди самоконтролю. Так, їх слід навчати як опосередкованого, тобто за допомогою контрольно-вимірювальних інструметнів, так і безпосереднього самоконтролю, який здійснюється за допомогою аналізаторів - зору, слуху, дотику тощо. Для цього необхідно знайомити учнів зі способами контролю власної діяльності, в основі яких завжди має бути орієнтація на осмислені вимоги до виробу, що визначаються в результаті аналізу завдання. При цьому дитина має користуватися інструкціями до виконання завдання, зразками виробу, предметно-інструкційною картою тощо. Вона повинна знати вимірювальні інструменти, вміти ними користуватися в своїй роботі. Крім того, важливо розвивати в учнів і здатність оцінювати результати роботи за допомогою контрольно-оцінних дій з використанням своїх органів чуттів, перцептивних дій різної модальності. Так, для поліпшення окоміру, контрольно-вимірювальних дій пропонується:

- навчати зіставляти предмети різної довжини без попереднього їх вимірювання;
- формувати уявлення про основні одиниці довжини;
- розвивати вміння оцінювати лінійні розміри предметів “на око” та вимірювати їх за допомогою інструментів;
- формувати узагальнені уявлення та можливості вимірювати одні й ті самі предмети різними одиницями виміру;
- розвивати оцінку розміру предмета на основі його зіставлення з певним визначеним еталоном: ширина долоні, довжина пальця, довжина стола, зріст учня тощо (Г.М.Мерсіянова).

Учнів потрібно привчати постійно здійснювати як поточний, так і підсумковий контроль за результатом своєї роботи. Кожний школяр повинен не лише звіряти зі зразком кінцевий результат праці, а й після виконання кожної операції, помічати допущені помилки. Важливо, щоб основою самооцінки учня була адекватна оцінка результатів його трудової діяльності вчителем, оцінка за чітко визначеними критеріями та зрозумілими дитині вимогами. Серед усіх показників перевагу слід

надавати якості виробу. Істотне значення має й витрачений на виготовлення продукту час, який є важливим чинником продуктивності праці суб'єкта. Слід навчити дитину оцінювати не лише свою трудову діяльність, а й інших.

Висновки та перспективні напрями дослідження. Спеціально організоване системне засвоєння учнем загальнотрудових умінь в умовах шкільного навчання за визначеною методикою сприяє становленню в нього діяльності, яка за своєю структурою та характером наближається до професійної діяльності робітника в сфері матеріального виробництва, що залишається пріоритетною у професійно-трудовій підготовці дітей з обмеженими розумовими можливостями. І саме на її особливості в зрілому стані має орієнтуватися педагог, організовуючи етапи роботи, на які розкладається діяльність з метою якнайкращого її засвоєння учнем та його підготовки до самостійного життя. На основі таким чином побудованого засвоєння учнем діяльності уможливлюється й корекція у нього конкретних складових розвитку. Перспективним є дослідження проблеми у плані визначення специфіки організації діяльності учнів з метою формування загальнонавчальних умінь у процесі вивчення ними інших навчальних предметів як в умовах спеціального, так і інклюзивного закладу та ін. Актуальним є дослідження проблеми й щодо дітей інщих нозологій.

Received 17.10.2018
Accepted 15.11.2018

УДК 373-056.2/.3:616.896-053.2/.5
DOI: 10.32626 / 2413-2578.2018-12.320-329

О.В. Чопік
chopik.olena@gmail.com

СТАВЛЕННЯ ПЕДАГОГІВ ДО ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ СПЕКТРУ АУТИЗМУ

Відомості автора: Чопік Олена Василівна, кандидат педагогічних наук, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна. У колі наукових інтересів: психолого-педагогічний супровід дітей з ООП в умовах закладу загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням. E-mail: chopik.olena@gmail.com.

© Чопік О.В.

Contact: Olena Chopik, PhD, Kamianets-Podilsky Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilsky, Ukraine. Academic interests: psychological and pedagogical support for children with special educational needs in the conditions of the institution of general secondary education with inclusive education. E-mail: chopik.olena@gmail.com.

Відомості про наявність друкованих статей: **Чопік О.В.** Роль інтерактивних методів у формуванні колективу інклюзивного класу / О.В.Чопік // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць : вип. 7, у 2 т. / за ред. В.М.Синьова, О.В.Гаврилова. – Вип. IV. – Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2016. – Т. 1. – С. 423-432. **Чопік О.В.** Психолого-педагогічний супровід дітей з ДЦП в інклюзивному закладі / О.В.Чопік // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць: вип. 9, у 2 т. / за ред. В.М.Синьова, О.В.Гаврилова. – Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2017. – Т. 2. – С. 254-262.

Чопік О. В. Ставлення педагогів до інклюзивного навчання дітей з розладами спектру аутизму. Стаття присвячена актуальній проблемі готовності педагогів закладів загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням до роботи з дітьми з розладами спектру аутизму. Проаналізовано та узагальнено праці вчених, у яких висвітлено вимоги до практичного досвіду педагогів, які працюють у класах з інклюзивним навчанням; розглянуто компоненти методичної роботи, за допомогою яких здійснюється підготовка вчителів, а також наголошено на обов'язках педагогів у роботі з дітьми з розладами спектру аутизму. Вивчено ставлення педагогів закладів загальної середньої освіти до інклюзивного навчання дітей з розладами спектру аутизму. З'ясовано, які категорії дітей, на їхню думку, не підлягають інклюзивному навчанню, чи зможуть здобувати інклюзивну освіту учні з розладами спектру аутизму, які умови необхідно забезпечити у закладі для успішного навчання цих дітей, яких компетентностей потребують педагоги для роботи у закладі загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням, які форми методичної роботи є доцільними для підготовки педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Ключові слова: ставлення, педагоги, інклюзивне навчання, діти з розладами спектру аутизму.

Чопик Е. В. Отношение педагогов к инклюзивному обучению детей с расстройствами спектра аутизма. Статья посвящена актуальной проблеме готовности педагогов учреждений общего среднего образования с инклюзивным обучением к работе с детьми с расстройствами спектра аутизма. Проанализированы и обобщены труды ученых, в которых освещены требования к практическому опыту педагогов, работающих в классах с инклюзивным обучением;

рассмотрены компоненты методической работы, с помощью которых осуществляется подготовка учителей, а также отмечены обязанности педагогов в работе с детьми с расстройствами спектра аутизма. Изучено отношение педагогов учреждений общего среднего образования к инклюзивному обучению детей с расстройствами спектра аутизма. Выяснено, какие категории детей, по их мнению, не подлежат инклюзивному обучению, смогут ли получать инклюзивное образование учащиеся с расстройствами спектра аутизма, какие условия необходимо обеспечить в учреждении для успешного обучения этих детей, в каких компетенциях нуждаются педагоги для работы в учреждении общего среднего образования с инклюзивным обучением, какие формы методической работы являются целесообразными для подготовки педагогов к работе с детьми с особыми образовательными потребностями.

***Ключевые слова*:** отношение, педагоги, инклюзивное обучение, дети с расстройствами спектра аутизма.

Chopik O. The attitude of teachers towards inclusive education of children with autism spectrum disorders. The article is devoted to the actual problem of the readiness of teachers of institutions of general secondary education with inclusive education to work with children with autism spectrum disorders. The works of scientists have been analyzed and generalized, in which the requirements for practical experience of teachers working in classes with inclusive education have been highlighted; the components of the methodical work, which are used to prepare teachers, have been also considered, as well as the duties of teachers in working with children with autism spectrum disorders have been emphasized. The attitude of teachers of institutions of general secondary education to inclusive education of children with autism spectrum disorders has been studied. It was found out which categories of children, in their opinion, are not subject to inclusive education, whether inclusive education for pupils with autism spectrum disorders can be obtained, what conditions should be provided in the institution for the successful training of these children, whose competences require teachers to work in institutions of general secondary education with inclusive education, which forms of methodological work are appropriate for preparing teachers to work with children with special educational needs. The results of the study of the teachers' attitudes of institutions of general secondary education with inclusive education to working with children with autism spectrum disorders have been analyzed.

Key words: attitude, teachers, inclusive education, children with autism spectrum disorders.

Постановка проблеми. Запровадження інклюзивного навчання висуває нові вимоги до професійних якостей педагогів закладів загальної середньої освіти. Відповідно до Порядку організації

інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах [5] діти з розладами спектру аутизму (далі – РСА) можуть навчатися у класах з інклюзивним навчанням. Практика інклюзивної освіти свідчить про те, що у вчителів виникає багато труднощів у роботі з цією категорією дітей, обумовлених методичною, психологічною і моральною неготовністю педагогів. Відсутність спеціальної освіти у вчителів, недостатність досвіду роботи у них з учнями з РСА, неузгодженість у роботі фахівців психолого-педагогічного супроводу цих учнів, неготовність дітей з типовим розвитком та їхніх батьків до включення у клас школяра з особливими освітніми потребами (далі – з ООП), некомпетентність адміністрації закладу у питаннях інклюзивної освіти негативно впливають на ефективність роботи педагогів із дітьми з РСА.

Питання підготовки педагогів до роботи з дітьми з ООП в умовах інклюзивного навчання досліджували В. Бондар, Л. Гречко, Л.Демченко, А. Колупаєва, І.Кузава, М. Матвєєва, С. Миронова, В. Синьов та інші. Вивченню проблем психолого-педагогічного супроводу дітей з РСА присвячено праці О. Аршатської, О. Баєнської, В. Башиної, М. Веденіної, В. Лебединського, К. Лебединської, М. Ліблінг, І. Мамайчук, С. Мнухіна, О. Нікольської, К. Островської, Т. Пітерса, Т. Скрипник, В. Тарасун, Д. Шульженко, D. Asperger, H. Baron-Cohen, D. J. Cohen, C. Gillberg, S. L. Harris, L. Kanner, G. Mesibov, E. Schopler, F. Volkmar та інших.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вчителі із загальнопедагогічною підготовкою є членами команди психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП, яка навчається в закладі загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням, а це потребує формування відповідної складової їхньої професійної компетентності. Зокрема, формування професійно-особистісної готовності до роботи у класах з інклюзивним навчанням усіх учасників педагогічного процесу: адміністрації, вчителів предметів, вчителів початкових класів. Цілеспрямована підготовка, перепідготовка та підвищення кваліфікації педагогічних працівників сприятиме успішному розв’язанню проблеми інклюзивного навчання дітей з ООП [3].

На думку В.Бондаря, практичний досвід педагогів, які працюють у класах з інклюзивним навчанням, повинен містити: знання закономірностей і особливостей психічного розвитку учнів з ООП; врахування цих закономірностей і особливостей в освітньому процесі; здійснення діагностики здібностей дітей, прогнозування динаміки їх психічного розвитку; володіння системою корекційних засобів, враховуючи діагноз учнів; володіння предметом і методикою викладання навчальних предметів, професійним оптимізмом, вірою в дитину та її потенціал, технологіями педагогічної діяльності; вміння професійно керувати процесом навчання, виховання, розвитку особистості відповідно до її потенційних можливостей; сприяння

адаптації учнів до шкільного і соціального середовища та інтеграції школярів у суспільство; гуманне ставлення до дітей, повага до їхніх прав і свободи; здійснення індивідуального та диференційного підходів до учнів; надання консультацій школярам, їхнім батькам, вчителям, які не мають відповідної підготовки з проблем навчання, виховання, розвитку і соціалізації учнів [1].

С.Миронова зазначає, що вчителі загальноосвітньої підготовки, які працюють у класах з інклюзивним навчанням, згідно з посадовими обов'язками мають набувати необхідної професійної компетентності. Підготовка вчителів має здійснюватись у процесі методичної роботи, яка може складатись із наступних компонентів: 1) загальні питання інклюзивної освіти; 2) психолого-педагогічна характеристика дітей з ООП; 3) корекційна методика навчання і виховання дітей з ООП в умовах закладу загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням; 4) зміст і методи роботи з батьками учнів інклюзивного класу [4].

Світлана Петрівна наголошує, що вчителям важливо знати психолого-педагогічну характеристику дітей з ООП, зокрема: особливості розвитку дітей з певною категорією порушення, з якими вони працюють; вплив порушень психофізичного розвитку на засвоєння навчальних навичок учнями; зміст індивідуального підходу до школярів залежно від категорії порушення та індивідуальних особливостей розвитку [4].

Педагогам доцільно оволодіти корекційною методикою навчання і виховання дітей з ООП, а саме: вміти аналізувати корекційний компонент навчальних програм відповідно до державного стандарту спеціальної освіти та реалізовувати корекційні цілі в освітньому процесі; знати корекційну спрямованість методики інклюзивного навчання учнів; організовувати безконфліктну соціальну взаємодію учнів з ООП з ровесниками з типовим розвитком; співпрацювати із спеціалістами, які забезпечують корекційний компонент навчального плану та надають реабілітаційну допомогу; використовувати спеціальні засоби корекції в освітньому процесі та режимі дня [4].

Щодо інклюзивного навчання дітей з РСА Д.Шульженко також наголошує, що вчителі повинні удосконалювати свої професійні навички, отримувати консультативну допомогу. Важливим є оволодіння педагогами навичками роботи з дітьми з РСА, підвищення їх професійного розвитку, участь у тренінгах, науково-практичних семінарах [6]. Педагоги у роботі з дітьми з РСА повинні виконувати такі обов'язки, як: проведення психолого-педагогічної оцінки розвитку дітей з РСА; спостереження за динамікою їхнього розвитку; участь у розробці та реалізації індивідуальної програми розвитку; прогнозування зон найближчого розвитку дитини з урахуванням її особистості; реалізація інтеграції дитини в навколишнє середовище; реалізація наступності діяльності всіх учасників мультидисциплінарної команди; проведення

уроків з дітьми; консультативна допомога та спільна робота з батьками; розробка методичних прийомів; робота з громадою, яка спрямована на соціалізацію дитини в суспільстві [2].

Метою нашого дослідження є вивчення ставлення педагогів закладів загальної середньої освіти до інклюзивного навчання дітей з РСА та їхньої готовності до роботи з цією категорією учнів.

Виклад основного матеріалу. Нами було проведено дослідження з метою вивчення думки фахівців психолого-педагогічного супроводу до проблем інклюзивного навчання учнів з РСА. Досліджувалось їхнє ставлення до інклюзивного навчання; з'ясовувалось, які категорії дітей, на їхню думку, не підлягають інклюзивному навчанню, чи зможуть здобувати інклюзивну освіту учні з РСА, які умови необхідно забезпечити у закладі для успішного навчання дітей з РСА, яких компетентностей потребують педагоги для роботи у закладі загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням, які форми методичної роботи є доцільними для підготовки педагогів до роботи з дітьми з ООП.

У дослідженні брали участь 96 фахівців закладів загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням. З них: 66 (68,75 %) вчителів початкових класів, вчителів предметів, 5 (5,21 %) асистентів вчителів, 3 (3,13 %) вчителів-логопедів, 9 (9,38 %) вчителів-олігофренопедагогів, 5 (13,54 %) практичних психологів. Основним методом дослідження було анкетування. Анкету кожен респондент заповнював індивідуально, у письмовій формі. Анкетування було анонімним.

Аналіз результатів дослідження свідчить, що 71,76 % респондентів позитивно ставляться до інклюзивного навчання; 11,76 % опитаних заперечують таку форму навчання; 8,24 % – не можуть визначитися зі своїм ставленням; 1,18 % фахівців вказали, що їх не цікавить ця проблема. 7,06 % респондентів коментували свої відповіді так: *«схильна до думки, що дітям з ООП кваліфіковану допомогу нададуть в навчально-реабілітаційному центрі»; «інклюзивне навчання допоможе дітям з ООП отримувати позитивні емоції від життя, бути в соціумі»; «інклюзивна форма навчання не досконала, наші заклади не готові до інклюзії, а також вчителі і батьки»; «в інклюзивному закладі повинні навчатися діти із збереженим інтелектом»; «не всім дітям з порушеннями підходить інклюзивне навчання»; «можливо, це буде мати лікувальний ефект для суспільства, навчить толерантності»; «хоча інклюзивна освіта не є чимось новим для вчителів, але водночас складним і «оновленим» компонентом освіти»* тощо.

На думку педагогів, окремі категорії дітей не підлягають інклюзивному навчанню: «*діти з психічними розладами, які є небезпечними для оточуючих людей»; «діти з важким ступенем розумової відсталості»; «діти з РСА з відсутнім мовленням»; «діти з аутистичними проявами»; «з синдромом Дауна»; «фізично і психічно здорові діти»; «дітям з важкими порушеннями мовлення не підходить*

інклюзивне навчання». 12,5 % опитаних не дали відповіді на запитання, що свідчить про їхню некомпетентність у категоріях дітей з ООП.

На запитання про можливість навчання дітей з РСА в закладі загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням 43,75 % опитаних відповіли позитивно; 5,21 % фахівців дали негативну відповідь; 23,96 % респондентів не визначились щодо цього питання. 27,08 % педагогів вказали, що *«можуть, якщо у них збережений інтелект, немає поведінкових розладів»; «залежить від ступеня РСА»; «можуть, лише за умови готовності вчителів, вміння дітей правильно поводитися у класі»; «можуть, якщо у дітей немає виразних порушень поведінки»* тощо.

79,17 % фахівців вказали на труднощі, які перешкоджатимуть успішному інклюзивному навчанню дітей з РСА: *«дитина аутист не може контролювати себе в поведінці, і тому потрібно постійно при роботі з нею враховувати це»; «велика кількість дітей у класах»; «потрібно розробити уроки так, щоб дитина була зацікавлена і не мала часу на агресію»; «недостатньо знань у педагогів у закладах освіти»; «затримка розвитку, надмірна галасливість цих дітей буде заважати і відволікати здорових дітей від навчання»; «такі діти дуже замкнуті, відсторонені, ізольовані від колективу, і це буде дуже перешкоджати їхньому навчанню і спілкуванню з однолітками»; «навчальні заклади ще повністю не готові включити в навчально-виховний процес таких дітей»; «відсутність спеціалістів у загальноосвітніх навчальних закладах»; «негативне ставлення батьків до інклюзії, некваліфікованість педагогів»; «недостатнє опрацювання досвіду педагогічної роботи з дітьми з РСА»; «вчителі не знають особливостей психофізичного розвитку дітей»; «агресивність, недорозвинення мовлення, неадекватна поведінка, схильність до стереотипії дітей з аутизмом»; «високий рівень тривожності, недорозвинуте мовлення, агресивність, неадекватні прояви поведінки»; «непідготовленість спеціалістів, не обладнані класи, школа»; «неприйняття класом цих дітей, вчителі не можуть підібрати правильний підхід і зрозуміти їх»; «дитині з аутизмом дуже важко звикати до чогось нового»; «небажання вчителів працювати з цими дітьми»; «у закладах не створені спеціальні кімнати для релаксації і розвантаження»* тощо. 20,83 % опитаних не відповіли на поставлене питання, що свідчить про відсутність досвіду роботи у них з дітьми з РСА і знань про особливості розвитку цієї категорії учнів.

66,66 % респондентів зазначили, що потребують таких компетентностей для роботи у класі з інклюзивним навчанням: *«теоретичних знань та практичних навичок»; «теоретичного і практичного досвіду»; «знань про можливості дітей з РСА»; «знань щодо підготовки шкільного колективу до інклюзії»; «теоретичних знань з метою використання у практичній роботі»; «знань про особливості*

командної роботи фахівців»; «збільшення знань для роботи з батьками дітей з ООП»; «комунікативних, соціальних»; «знань з психології і медицини» тощо. 33,33 % педагогів не дали відповідей на запитання, оскільки не передбачають можливості роботи з дітьми з РСА, не ознайомлені з методиками роботи з ними та їхніми особливостями.

93,75 % респондентів вказали про доцільність таких форм методичної роботи для підготовки педагогів до роботи з дітьми з РСА в закладі загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням, як: *«опрацювання методичної літератури, посібників»; «обмін досвідом, тренінги, практикуми, опрацювання методичної літератури»; «практичні заняття, семінари, тренінги»; «курси, тренінги, майстер-класи»; «семінари, індивідуальні консультації, обмін досвідом, вивчення передового досвіду»; «змішані форми (практика поєднується з теоретичними матеріалами)»; «круглі столи, тренінги»; «активізація самоосвіти педагогів, ознайомлення вчителів із сучасними педагогічними інноваціями»; «аналіз проблемних ситуацій»; «круглі столи, практичні семінари-тренінги, вивчення передового досвіду роботи»; «ігрові ситуації, екскурсії»; «консультації з практичних проблем, демонстрація індивідуальних занять»; «відвідування відкритих уроків з дітьми з розладами аутистичного спектру»; «інноваційні форми, самоосвіта, стажування за кордоном, науково-практичні конференції»* тощо. 6,25 % педагогів не відповіли на питання, хоча вони позитивно ставляться до інклюзивного навчання, проте, вочевидь, не мають бажання працювати з учнями з РСА.

Результати дослідження свідчать, що майже 70 % респондентів позитивно ставляться до інклюзивного навчання, а близько 10 % опитаних відповідно заперечують і не можуть визначитися однозначно щодо спільного навчання дітей з ООП із ровесниками з типовим розвитком. Проте педагоги вважають, що діти з РСА, тяжкими порушеннями мовлення, інтелектуальними порушеннями не підлягають інклюзивному навчанню. Більше 10 % опитаних взагалі не володіють інформацією про категорії порушень, хоча працюють у закладі загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням. Щодо навчання дітей з РСА в інклюзивному класі, то лише менше 50 % респондентів дали позитивну відповідь. 25 % фахівців не визначились щодо цього питання. Більше 20 % педагогів зазначили, що ця категорія школярів може навчатися в інклюзивному класі, якщо у них немає виразних порушень поведінки, збережений інтелект і відповідно підготовленими є педагоги.

Майже 75 % педагогів вказують на труднощі, які перешкоджатимуть успішному навчанню школярів з РСА. Зокрема: велика кількість дітей у класі, відсутність досвіду у дітей з РСА перебування в організованому дитячому колективі, недостатність досвіду у педагогів роботи з цими учнями, індивідуальні особливості школярів з РСА відповідно до їхнього діагнозу, недостатня кількість

фахівців психолого-педагогічного супроводу дитини з РСА, методична неготовність вчителів до роботи в інклюзивному класі, моральна і психологічна неготовність як дітей з типовим розвитком, так і вчителів та батьків школярів до інклюзивного навчання дитини з РСА, відсутність достатньої матеріально-технічної бази у закладі тощо. 20 % педагогів не працювали з дітьми з РСА або ж у роботі з цими школярами у них не виникало труднощів, оскільки вони не відповіли на питання. Майже 65 % респондентів зазначили, що їм не вистачає теоретичних знань і практичних навичок для роботи з дітьми з РСА, не достатньо володіють знаннями з підготовки учнівського колективу до приходу у клас дитини з ООП, бракує знань про специфіку роботи мультидисциплінарної команди психолого-педагогічного супроводу школяра з РСА, не знають особливостей психофізичного розвитку дітей з РСА. 30 % не планують працювати з учнями з РСА або впевнені у своїй компетентності, оскільки вони не дали відповіді на запитання. Проте майже всі респонденти вказали на доцільність підготовки педагогів до роботи з дітьми з РСА за допомогою таких форм методичної роботи, як: опрацювання методичної літератури, тренінги, семінари-практикуми, курси підвищення кваліфікації, консультації, майстер-класи, вивчення передового досвіду, круглі столи, самоосвіта педагогів, рольові ігри, відвідування занять корекційних педагогів, відкритих уроків вчителів, стажування за кордоном, науково-практичні конференції тощо.

Висновки. Аналіз результатів дослідження свідчить, що значна частина педагогів є недостатньо компетентними у питаннях інклюзивної освіти дітей з РСА. Це пов’язано як з недостатнім рівнем забезпечення науково-методичної та матеріально-технічної бази навчального закладу, так і з недостатньою сформованістю емоційної та методичної готовності вчителів до роботи з учнями з РСА в умовах закладу загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням.

Перспективним напрямком нашого дослідження є розробка спеціального методичного забезпечення з підготовки вчителів до роботи з дітьми з РСА у системі інклюзивної освіти.

Бібліографія

Бондар, В.І. (2010). Інклюзивне навчання та підготовка педагогічних кадрів для його реалізації. Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія, 15, 39-42. **Єременко, І.Г. (2000**) До питання про стандартизацію освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Дефектологія,6, 4-8. **Миронова, С.П. (2016**) Педагогіка інклюзивної освіти : навчально-методичний посібник. Кам’янець-Подільський: Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. **Даниленко, Л. І.** Колупаєва, А. А., Софій, Н. З., Найда, Ю. М. (2007). Інклюзивна школа: особливості організації та управління. Навчально-методичний посібник.

Київ. **Постанова Кабінету Міністрів** України від 15.08.2011 р. № 872 «Порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах». **Шульженко, Д.І. (2017)** Освітньо-психологічна інтеграція (інклюзія) дітей із аутизмом : монографія. Київ : НПУ імені М.П.Драгоманова, вид-во Хортицької національної академії.

References

Bondar, V.I. (2010). Inklyuzy`vne navchannya ta pidgotovka pedagogichny`x kadriv dlya jogo realizaciyi. Naukovy`j chasopy`s NPU imeni M.P.Dragomanova. Seriya 19. Korekcijna pedagogika ta psy`xologiya, 15, 39-42. **Yeremenko, I.G. (2000)** Do py`tannya pro standarty`zaciyu osvity` ditej z porushennyamy` intelektual`nogo rozvy`tku. Defektologiya,6, 4-8. **My`ronova, S.P. (2016)** Pedagogika inklyuzy`vnoyi osvity` : navchal`no-metody`chny`j posibny`k. Kam'yanecz`-Podil`s`ky`j: Kam'yanecz`-Podil`s`ky`j nacional`ny`j universy`tet imeni Ivana Ogiyenka. **Dany`lenko, L. I.** Kolupayeva, A.A., Sofij, N. Z., Najda, Yu. M. (2007). Inklyuzy`vna shkola: osobly`vosti organizaciyi ta upravlinnya. Navchal`no-metody`chny`j posibny`k. Ky`yiv. **Postanova Kabinetu Ministriv** Ukrayiny` vid 15.08.2011 r. № 872 «Poryadok organizaciyi inklyuzy`vnogo navchannya u zagal`noosvitnix navchal`ny`x zakladax»/ **Shul`zhenko, D.I. (2017)** Osvitn`o-psy`xologichna integraciya (inklyuziya) ditej iz auty`zmom : monografiya. Ky`yiv : NPU imeni M.P.Dragomanova, vy`d-vo Xorty`cz`koyi nacional`noyi akademiyi.

Received 19.10.2018
Accepted 20.11.2018

УДК 376.433:159.942
DOI: 10.32626 / 2413-2578.2018-12.329-340

С.Д. Яковлева,
cdyakovleva@gmail.com
Т. М. Федорова
tatanafedorova26@gmail.com

СТАН СФОРМОВАНОСТІ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ В ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Відомості про авторів: Яковлева Світлана Дмитрівна, доктор психологічних наук, завідувач кафедри корекційної освіти Херсонського державного університету, професор кафедри, Україна. В

© Яковлева С.Д., Федорова Т. М.

колі наукових інтересів: проблеми психофізіологічного та психологічного розвитку дітей з порушеннями різних нозологічних категорій та корекція порушень, психолого-педагогічний супровід дітей з порушеннями розвитку. E-mail: cdyakovleva@gmail.com. **Федорова Тетяна Миколаївна,** магістр кафедри корекційної освіти Херсонського державного університету, заступник директора з навчально-виховної роботи, вчитель початкових класів Комунального закладу «Олешківська спеціальна ЗОШ школи 1-ІІІ ступенів Херсонської обласної ради». E-mail: tatanafedorova26@gmail.com

Contact: Yakovleva Svitlana Dmytrivna Doctor of Psychological Sciences, Head of the Department of Special Education in Kherson State University, Full Professor, Ukraine. **Scientific interests:** problems of psychophysiological and psychological development of children in different

Відомості про наявність друкованих статей. 1. **Яковлева, С. Д.** Емоційно-вольова регуляція розумової працездатності дітей з порушенням інтелекту / С. Д.Яковлева // Збірник наук. праць Кам'янець-Подільського нац. ун-ту ім. Івана Огієнка. Серія соціально-педагогічна: матер. міжнар. наук.-прак. конф. «Актуальні проблеми корекційної педагогіки та психології» / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака −Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2007. − Вип. 7. − С. 338-341. 2. **Яковлева, С. Д.** Стан емоційної сфери молодших школярів з порушенням інтелектуального розвитку / С. Д. Яковлева // Психолого-педагогічні умови організації розвивального середовища в закладах освіти : матер. Всеукр. наук.-практич. конф. (м. Херсон, 6-7 травня 2010 р.) − Херсон, 2010. − С. 355-360. 3. **Яковлева, С. Д.** Емоційно-мотиваційна сфера дітей з дитячим церебральним паралічем / С. Д. Яковлева // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : збір. наук. праць. − № 8 (10). − К.: Університет «Україна», 2011. – С. 85-95.

Стан сформованості емоційної сфери в дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями. В статті представлено стан розвитку емоційно-вольової сфери дітей з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку. Розглянуті механізми становлення та особливості перебігу вольової та емоційної діяльності в дітей з особливими освітніми потребами. Проаналізовано стан емоційно-вольової сфери учнів початкових класів спеціальної школи під впливом навчально-виховного процесу. Емоційна сфера вивчалася за формою вираження емоцій: міміка, жести, інтонація, голосова реакція, за адекватністю, диференційованістю емоцій та досліджувалася за методикою Ч.Д. Спілбергера щодо з'ясування стану особистісної та ситуативної тривожності. Аналіз дослідження показав, що в даних групах учні представляють виражені тривожність, аутоагресію, відлюдкуватість. Зустрічалися страх самовираження,

низька опірність щодо стресових ситуацій, а також проблеми і страхи у стосунках з учителями. Тривожність проявлялася в мовленні, в рухах, в міміці дітей.

Серед вольових якостей вивчалися простий, складний та автоматизований вольові акти. Доведено, що в учнів з більш низьким рівнем розумового розвитку формування емоційно-вольової сфери особистості відбувається із утрудненням відносно учнів того ж контингенту з більш високим рівнем розумового розвитку. Таким чином в учнів молодших класів допоміжної школи під впливом спеціального навчання та виховання прослідковується позитивна динаміка розвитку емоційної сфери особистості та зменшуються прояви емоційних розладів, а також збільшується кількість дітей з низьким ступенем вираженості розладів емоцій та становлення волі.

Ключові слова: діти з порушеннями інтелектуального розвитку, емоційно-вольова сфера, навчально-виховний процес, вольові якості.

Яковлева С.Д., Федорова Т. Стан сформированности эмоционально-волевой сферы у детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями. В статье представлено состояние развития эмоционально-волевой сферы детей с нарушениями интеллекта младшего школьного возраста. Рассмотрены механизмы становления и особенности течения волевой и эмоциональной деятельности у детей с особыми образовательными потребностями.

Было проанализировано состояние эмоционально-волевой сферы учащихся начальных классов специальной школы под влиянием учебно-воспитательного процесса. Эмоциональная сфера изучалась по форме выражения эмоций: мимика, жесты, интонация, голосовая реакция, адекватность и дифференцированность эмоций и исследовалась по методике Ч.Д. Спилбергера для выяснения состояния личностной и ситуативной тревожности. Анализ исследования показал, что в данных группах ученики представляют выраженые тревожность, аутоагрессию, нелюдимость. Встречались страх самовыражения, низкая сопротивляемость в стрессовых ситуациях, а также проблемы и страхи в отношениях с учителями. Тревожность проявлялась в речи, в движениях, в мимике детей.

Среди волевых качеств изучались простой, сложный и автоматизированный волевые акты. Доказано, что у учащихся с более низким уровнем умственного развития формирование эмоционально-волевой сферы личности происходит с затруднением относительно учеников того же контингента с более высоким уровнем умственного развития. Таким образом у учащихся младших классов вспомогательной школы под влиянием специального обучения и воспитания прослеживается положительная динамика развития эмоциональной сферы личности и уменьшаются проявления эмоциональных расстройств, а также увеличивается количество детей с низкой степенью выраженности расстройств эмоций и становления свободы.

Ключевые слова: дети з нарушениями интеллектуального развития , эмоционально-волевая сфера, учебно-воспитательный процесс, волевые качества.

Yakovleva S.D., Fedorova T. Current State of Emotional and Volitional Sphere in Primary School Children with Intellectual Disability. The article deals with the current state of development of emotional and volitional sphere in primary school children with intellectual disabilities. The article considers the mechanisms of establishment and characteristics of volitional and emotional activities in children with special educational needs. The biological value of emotions lies in person's overall ability to evaluate the inner state, to assess the needs and the possibilities of their satisfaction. Therefore, teachers and psychologists study a person's inner world, investigate the process of his/her comprehensive and harmonious development, develop the theory and methodology in the field of education for the younger generation taking into account the mental abilities.

Emotions and feelings arise as a part of the motivation process, as a reflection to the certain state in internal environment by violation of the particular receptors. We have carried out a detailed analysis of emotional and volitional sphere in primary school children in special school under the influence of educational process. According to the level of emotional expression, the children were divided into two groups (class A and class B respectively) and three subgroups with high, medium and low levels. We have researched such types of emotions: moral, intellectual, labor, aesthetic. The emotional sphere was studied through the forms of emotional expressions: facial expressions, gestures, intonation, voice reaction, adequacy and differentiation of emotions. The emotional sphere was investigated by Charles D. Spielberger method to determine the situational and personal anxiety degree. The analysis showed that the subgroup of Class A children showed in 94.74% of cases a high level of personal anxiety and in 84.21% of cases – a high level of situational anxiety.

The analysis showed that the students in these groups express anxiety, autoaggression, and unsociability. They also demonstrated fear of self-expression, low resistance in stressful situations, as well as problems and fear in a student-teacher relationship. The anxiety was manifested in speech, movements and children's facial expressions. The emotional sphere is in close connection with the personality's volitional qualities. They develop the character and particular features of self-consciousness. Therefore, when studying the emotional sphere it is necessary to consider the mechanisms of developing the volitional behavior in mentally retarded students. We studied simple, complex and automated volitional acts among the volitional qualities. The analysis showed that children in class A had quite high indexes of volitional qualities development. The research of both complex and automated volitional acts has proved the high level of volitional behaviour among the respondents. Children with a lower level of cognitive development have more difficulties in development of emotional and volitional sphere than children with a higher level of cognitive skills have.

Thus, teaching strategies of special education for primary school children provide the positive dynamics in the development of personality emotional sphere: the emotional instability reduce, there is a rapid growth in the number of children with a low rate of emotional disturbance and development of volitional behaviour.

Key words: children with intellectual disabilities, emotional and volitional sphere, educational process, volitional qualities.

Актуальність дослідження. Емоційна сторона психічного життя особистості є важливим фактором в системі навчання та виховання з метою розширення можливостей її гармонійного розвитку.

Особливість емоцій полягає в тому, що вони відображають значимість об'єктів і ситуацій, що діють на суб'єкта, та обумовлені відношенням їх об'єктивних властивостей до потреб суб'єкта. Емоції охоплюють широке коло явищ. Емоції виконують функцію зв'язку між дійсністю і потребами.

Аналіз публікацій. Проблема емоційно-вольової сфери школяра цікавила багатьох вітчизняних психологів старшого покоління (К. Н. Корнілов, С. Л. Рубінштейн, Б. М. Теплов, Б. Г. Ананьєв, Н. Д. Левітов, А. В. Вєдєнєв, Ю.А. Самарін, П. А. Рудик, А. Ц. Пуні та ін.). Пізніше дослідженням вольових процесів у шкільному віці, у зв'язку з іншими проблемами, займалися такі психологи як А.Г. Ковальов, І.В. Страхов, В.А. Крутецький, Ш.Н.Чхартішвілі, В.М. Колбановський, Н.Ф. Добринін, В.С. Філатов, А.Я. Арета та ін.

Дослідження внутрішнього світу особистості, розглядання суті та змісту процесу всебічного та гармонійного розвитку індивіда, розробка теорії та методики у сфері навчання та виховання підростаючого покоління здійснюється педагогами та психологами з урахуванням його психічних можливостей [2].

Емоції та загальні відчуття виникають у складі мотивації як відбиток визначеного стану внутрішнього середовища, через порушення відповідних рецепторів. Тому це розходження умовне і визначається особливостями зміни внутрішнього середовища. Дещо інакше емоції виражаються дітьми з порушеннями розумового розвитку, що і стало *метою* нашої роботи: простежити динаміку розвитку емоційної сфери учнів з порушеннями розумового розвитку в процесі коригуючого навчання та виховання.

Для досягнення мети були поставлені наступні *завдання*:

1. проаналізувати науково-методичну літературу з даної проблеми,
2. простежити динаміку розвитку емоційно-вольової сфери учнів молодших класів допоміжної школи з інтелектуальними порушеннями;
3. виявити відмінності у формуванні емоцій дітей з порушеннями розумового розвитку з більш низьким рівнем розумового розвитку та учнів допоміжної школи з більш високим рівнем розумового розвитку;

4. охарактеризувати механізми формування вольових якостей особистості розумово відсталих дітей.

Предмет дослідження: особливості формування емоційно-вольової сфери молодших школярів з порушеннями розумового розвитку.

Об'єкт дослідження: стан сформованості емоційно-вольової сфери дітей молодших класів допоміжної школи з порушеним інтелектом.

У роботі були використані наступні методи дослідження: анкетування учнів, спостереження, бесіди, статистична обробка одержаних даних.

Основний текст. У людини обробка інформації починається з емоційних програм. Вони дають найзагальнішу оцінку ситуації, і тим „звужують простір" для обробки за логічними програмами. Проміжні результати обробки інформації чинять зворотній вплив на перебіг емоцій та почуттів.

Емоції та почуття – органічна частина єдиного регуляційного процесу, механізм якого можна уявити наступним чином:

1) відображення об'єктивних якостей або параметрів стимулу;
2) оцінювання їх значущості для того, хто їх відобразив;
3) фізіологічна підготовка організму до реакції на стимул, що відповідає значенню останнього для суб'єкта;
4) переживання, відчуття, що відбивають результати оцінювання та одночасно спонукають до того чи іншого поведінкового акту;
5) прийняття рішення з урахуванням як даної емоційної поведінки, так і ряду інших обставин;
6) сам загальний поведінковий акт.

В найбільш простих ситуаціях четвертий та п'ятий моменти можуть зливатися, внаслідок чого виникає імпульсивна дія, рідка для дорослих людей, звичайна для дітей;

7) співставлення результатів зробленої дії з накресленими у рішенні. Це завершальний етап саморегуляції та одночасно відкриваючий новий цикл [4].

Головна функція емоцій – оцінка дійсності в особливих еталонах. В усіх випадках, коли відбувається будь-яка подія, що має значення для людини, спостерігається додатковий емоційний фон: зростання збудженості, швидкості та інтенсивності протікання психічних і вегетативних процесів, або, навпаки, їх зменшення.

Крім того емоції виконують функцію мотивації, виступаючи додатковим мотивуючим фактором: прагнення уникнути подій, що приносять негативні емоції та включитися в події, що призводять до позитивних переживань [1].

Важливим компонентом емоцій є зміни активності вегетативної системи. Вегетативні прояви емоцій дуже різноманітні: зміни опору

шкіри (КГР), частоти серцевих скорочень, температури шкіри, кров'яного тиску, розширення і звуження судин, гормональний та хімічний склад крові. Відомо, що під час ярості підвищується рівень норандреналіну та адреналіну в крові, частішає ритм серця, перерозподіляється кровообіг на користь м'язів і головного мозку, розширюються зіниці. Завдяки цим ефектам тварина готується до інтенсивної фізичної діяльності, що необхідна для виживання [5].

Біологічне значення емоцій полягає в тому, що вони дозволяють людині швидко оцінити свій внутрішній стан, потребу, що виникла, можливість її задоволення. Існують декілька функцій: відбивна (оцінна), що спонукає, підкріплювальна, перемикальна, комунікативна.

Серед методів дослідження емоційно-вольової сфери виділяються ті, які є найбільш інформативними. Серед них методики самооцінки учнів реальних переживань на різних етапах навчальної діяльності [6].

Емоційно-вольову регуляцію можна вважати сформованою за умови наявності наступної структури функціонуючих компонентів:

а) усвідомленням та постановкою мети довільної активності особистості (здійснення саморегуляції тривожності під час навчальної діяльності; б) визначення психологічних умов досягнення поставленої мети (формування рефлексії, підвищення суб'єктивної вірогідності невдач та визначеність стресової ситуації); в) послідовність дій регуляції; г) систему критеріїв успішності; д) оцінювання результатів; ж) здійснення корекції в разі необхідності.

Ці рівні знаходяться у складній взаємозалежності від рівня тривожності. Сформованість регуляції тривожності сприяє підвищенню емоційної стійкості у будь-яких навчальних ситуаціях [3].

Для визначення сформованості стану емоційної сфери (констатуючий експеримент) були використані методика Ч.Д.Спілбергера та визначення параметрів вольових якостей учнів молодших класів допоміжної школи (анкетування учнів) а також спостереження в процесі навчально-виховної діяльності; бесіди з батьками.

Експериментальне дослідження. В експерименті брали участь учні 4 класів спеціальної загальноосвітньої школи № 1 м. Херсона у кількості 27 осіб. Середній вік дітей – 10-12 років. В залежності від рівня емоційного вираження діти були поділені на дві групи (клас А і Б умовно) та три підгрупи: з високим, середнім та низьким рівнем.

Було досліджено наступні види емоцій: моральні, інтелектуальні, трудові, естетичні. Емоційна сфера вивчалася за формою вираження емоцій: міміка, жести, інтонація, голосова реакція, за адекватністю та диференційованістю емоцій.

Відповідно до стану вираженості емоційних реакцій були складені наступні таблиці.

Таблиця 1

Сформованість емоційної сфери розумово відсталих молодших школярів (діагностичний етап у %)

		Клас А n = 14			Клас Б n = 13		
		В (високий)	С (середній)	Н (низький)	В	С	Н
1.	Форми вираження емоцій						
	Міміка	14,3	28,6	14,3	7,7	15,4	7,7
	Жести	14,3	28,6	28,6	7,7	15,4	23,1
	Мовленнєва інтонація	21,4	14,3	35,7	7,7	7,7	7,7
	Голосова реакція	28,6	14,3	14,3	15,4	7,7	15,4
2.	Адекватність емоцій та форми їх вираження	14,3	28,6	14,3	15,4	23,1	3,8
3.	Диференційованість емоцій	7,1	42,9	14,3	3,8	23,1	10

Серед розладів емоційної сфери в досліджуваного контингенту респондентів відмічалися наступні розлади: дратівливість, дисфорія, ейфорія, депресія, емоційна в'ялість, апатія, емоційна тупість.

В досліджуваних групах дітей з інтелектуальними порушеннями було проведено дослідження стану емоційної сфери за методикою Ч.Д. Спілбергера щодо з'ясування стану особистісної та ситуативної тривожності (табл.2).

Таблиця 2

Показники емоційної сфери досліджуваного контингенту за методикою Ч.Д. Спілбергера

Показники емоційних складових	Учні молодших класів	
	Клас А n = 14	Клас А n = 14
Особистісна тривожність	55,43 ± 1,91	53,43 ± 2,19
Ситуативна тривожність	66,42 ± 1,96	64,21 ± 2,02

Аналіз дослідження показав, що в даних групах учні представляють виражені тривожність, аутоагресію, відлюдкуватість. Зустрічалися такі симптомокомплекси, як страх самовираження, низька опірність щодо стресових ситуацій, а також проблеми і страхи у стосунках з учителями. Зазначені порушення були добре виражені в дітей допоміжної школи. Тривожність проявлялася в мовленні, в рухах, в міміці дітей.

За методикою Ч.Д. Спілбергера в усіх досліджуваних групах дітей з різними типами сили НП відмічалася висока ситуативна та особистісна тривожність. Згідно одержаних результатів за методикою Ч.Д.Спілбергера підгрупа дітей класу А показала у 96,73 % випадків високий рівень особистісної тривожності та у 82,24 % – високий рівень ситуативної тривожності.

В процесі навчання та виховання було застосовано індивідуальний підхід до кожного учня з формування у нього вольових якостей та покращення емоційного фону.

Після проведеної корекції було здійснено повторне дослідження стану емоційної сфери за методикою Ч.Д. Спілбергера щодо з'ясування стану особистісної та ситуативної тривожності в дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в процесі навчальної роботи (табл.3).

Таблиця 3

Показники емоційної сфери досліджуваного контингенту за методикою Ч.Д. Спілбергера в процесі навчання та виховання

	Клас А n = 14	Клас А n = 14
Особистісна тривожність до після	58,43 ± 1,91 58,64 ± 2,75	54,43 ± 2,19 61,76 ± 2,86
Ситуативна тривожність до після	64,42 ± 1,96 55,05 ± 3,09	62,21 ± 2,02 61,62 ± 2,83

Під впливом навчання та виховання, яке проводилось протягом року, було також проведено повторне дослідження стану емоційної сфери за формою вираження емоцій в цієї ж категорії дітей з метою визначення чистоти експерименту. Результати корекції представлені в таблиці 4.

Таблиця 4

Сформованість емоційної сфери розумово відсталих молодших школярів під впливом навчання та виховання (у %)

Респонденти	Форми вираження емоцій					
	Міміка	Жести	Мовленнєва інтонація	Голосова реакція	Адекватність емоцій та форми їх вираження	Диференційованість емоцій
Клас А						
В до	14,3	14,3	21,4	28,6	14,3	7,1
після	21,4	14,3	14,3	14,3	7,1	7,1
С до	28,6	28,6	14,3	14,3	28,6	42,9
після	28,6	35,7	28,6	35,7	28,6	50
Н до	14,3	28,6	35,7	14,3	14,3	14,3
після	14,3	14,3	14,3	7,1	21,4	7,7
Клас Б						
В до	**7,7**	**7,7**	**7,7**	15,4	15,4	3,8
після	**7,7**	**7,7**	**7,7**	14,3	7.7	0
С до	15,4	15,4	7,7	7,7	23,1	23,1
після	23,1	23,1	15,4	14,3	15,4	38,5
Н до	7,7	23,1	7,7	15,4	3,8	10
після	7,7	7,7	15,4	7,7	14,3	3,8

Емоційна сфера знаходиться в тісному зв'язку з вольовими якостями особистості, які формують характер і особливості компонентів

самосвідомості. Тому при дослідженні емоційної сфери необхідно розглянути механізми формування волі у розумово відсталих учнів.

Серед вольових якостей вивчалися простий, складний та автоматизований вольові акти. Складові параметрів цих показників представлені в таблиці 5.

Таблиця 5

Вольові якості розумово відсталих молодших школярів (%) в процесі навчання та виховання

Параметри волі	Респонденти	
	Клас А n = 14 До / Після	Клас Б n = 13 До / Після
Простий вольовий акт	81,5 /78,6	18,5/23,1
Складний вольовий акт		
1. ініціативність	78/78,6	22/23,1
2. безініціативність	45/42,9	55/53,8
3. рішучість	87,5/85,1	12,5/15,4
4. нерішучість	42/42,9	58/61,5
5. наполегливість	80/78,6	20/23,1
Автоматизований вольовий акт		
1. самовладання	35/ 35,7	65/ 61,5
2. самостійність	70/71,4	30/30,8
3.впевненість	69/71,4	31/30,8
4. сміливість	64/64,3	36/38,5
5. витривалість	50/ 50	50/50
6. терпіння	59/57,1	41/38,5
7.дисциплінованість	63/64,3	37/38,5
8. організованість	74/71,4	26/23,1
9. самокритичність	90/92,9	10/7,7

Таким чином рівень розвитку волі в молодших школярів з порушенням інтелектуального розвитку розподілився наступним чином: (табл.6).

Таблиця 6

Рівень розвитку волі досліджуваного контингенту респондентів під впливом виховання та навчання

Контингент респондентів	Час дослідження	Учні молодших класів	
		Клас А n = 14	Клас Б n = 13
Діти з високим рівнем розвитку волі	До втручання Після втручання	29 % 28,6 %	23 % 23,1%
Діти з середнім рівнем розвитку волі	До втручання Після втручання	13 % 14,3%	10 % 7,7%
Діти з низьким рівнем розвитку волі	До втручання Після втручання	8 % 7,1%	17 % 15,4 %

Враховуючи отримані дані можна зазначити, що в умовному класі А в дітей спостерігалися досить високі показники розвитку вольових якостей. Дослідження і автоматизованого, і складного вольових актів

довели високий рівень складових волі в досліджуваного контингенту респондентів.

Висновки. Таким чином в учнів молодших класів допоміжної школи під впливом спеціального навчання та виховання спостерігається позитивна динаміка розвитку емоційно-вольової сфери особистості.

В учнів з більш низьким рівнем розумового розвитку формування емоційно-вольової сфери особистості відбувається із утрудненням відносно учнів того ж контингенту з більш високим рівнем розумового розвитку.

Загалом в учнів початкових класів допоміжної школи прослідковується позитивна тенденція щодо проявів розладів емоційно-вольової сфери, в кінці року – зменшується кількість учнів з високим ступенем вираженості емоційних розладів та збільшується кількість дітей з низьким ступенем вираженості розладів емоцій та становлення волі.

Бібліографія

1. Ильин Е.П. (2002). Психология воли *(Питер*), 280. [in Russian]. **2. Лубовский В.И.** (1989). Психологические проблемы аномального развития детей. *Москва*: *Педагогика 104* . [in Russian]. **3. Марьяненко Л.В.** (1986). Эмоционально-волевая регуляция тревожности в процессе учебной деятельности. Эмоциональная регуляция учебной и трудовой деятельности *(Москва-Одесса. Сборник научных трудов Всесоюзной конференции, 124.*[in Russian and Ukrainian]. **4. Матвєєва, М. П.,** С. П. Миронова (2005). Корекційна робота в системі освіти дітей з вадами розумового розвитку. (Кам'янець-Подільський державний університет). *Навчально-методичний посібник, 164.* [in Ukrainian]. **5. Намазбаева Ж.И.** Развитие личности умственно отсталого школьника / Дисс…. докт. психолог. наук: 19.00.10. – М., 1986. – 220 с. [in Russian]. **6. Чебыкин А.Я.** (1986) О методах изучения эмоций учебно-познавательной деятельности. Эмоциональная регуляция учебной и трудовой деятельности. *Тезисы докладов Всесоюзной конференции. Москва-Одесса, 176.* [in Russian and Ukrainian].

References

1. Yljyn E.P. (2002). Psykhologhyja voly (Pyter), 280. **2. Lubovskyj V.Y.** (1989). Psykhologhycheskye problemы anomaljnogho razvytyja detej. *Moskva: Pedagogika, 104.* **3. Marjjanenko L.V.** (1986). Emocyonaljno-volevaja reghuljacyja trevozhnosty v processe uchebnoj dejateljnosty. Emocyonaljnaja reghuljacyja uchebnoj y trudovoj dejateljnosty (*Moskva-Odessa. Sbornyk nauchnukh trudov Vsesojuznoj konferencyy, 124.* **4. Matvyeyeva, M. P.,** S. P. Myronova (2005). Korekcijna robota v systemi osvity ditej z vadamy` rozumovogo rozvytku. (*Kam'yanecz-Podil`skyj derzhavnyj universytet). Navchal`no-metodychnyj posibnyk, 164*. [in Ukrainian]. **5. Namazbaeva Zh.Y`.** Razvytye lychnosty umstvenno otstalogo shkolnyka / *D`ss…. dokt. pssholog. Nauk : 19.00.10.* – М., 1986. – 220 s. [in

Russian]. **6. Chebukyn A.Ya.** (1986) O metodax yzucheniya emocy j uchebno-poznavatelnoj deyatelnosty. Emocyonalnaya regulyacyya uchebnoj i trudovoj deyatelnosty. *Tezy`sudokladov Vsesoyuznoj konferencyy`. Moskva-Odessa, 176*. [in Russian and Ukrainian].

Авторський внесок: Яковлева С.Д. – 70 %, Федорова Т. – 30 %.

Received 12.10.2018
Accepted 14.11.2018

Актуальні питання корекційної освіти
Збірник наукових праць (педагогічні науки)
Національного педагогічний університет
ім. М.П. Драгоманова,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

У збірнику наукових праць, заснованому у 2010 році НПУ ім. М.П. Драгоманова та Кам'янець-Подільським національним університетом імені Івана Огієнка висвітлюються актуальні питання спеціальної освіти. У ньому представлено широкий спектр наукових розробок вітчизняних та закордонних дослідників в галузі психопедагогіки, логопедії, сурдопедагогіки, тифлопедагогіки, ортопедагогіки, реабілітології, спеціальної психології та інклюзивної освіти.

У наукових працях аналізуються сучасні підходи до організації навчально-виховної, корекційно-розвивальної та реабілітаційної роботи, а також представлені розробки спеціалістів-практиків, які працюють з різними віковими категоріями дітей з особливими освітніми потребами як в різних типах навчально-виховних, реабілітаційних закладах, так і в умовах інклюзивної освіти та сімейного середовища.

Збірник наукових праць адресовано науковцям, практикам, докторантам й аспірантам, магістрантам і студентам галузі 016 Спеціальної освіта, батькам, які виховують дітей з особливими освітніми потребами, а також всім тим, хто цікавиться питаннями корекційної роботи.

Ректор
Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова – Андрущенко Віктор Петрович, дійсний член НАПН України, доктор філософських наук, професор.

Ректор
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка – Копилов Сергій Анатолійович, доктор історичних наук, професор.

Collected Works of National Pedagogical Dragomanov University and Kamianetz-Podilskiy National Ivan Ohienko University

The collection of scientific papers based in 2010 NPU. M.P. Dragomanov Kamianetz-Podilskiy and National University named of Ohienko highlights the most pressing issues special education. It presents a wide range of scientific development of domestic and foreign researchers in psychopedahohics, speech therapy, ASL, tyflopedahohics, ortopedahohics, rehabilitation, special psychology and inclusive education.

In scientific studies analyzed modern approaches to educational, correctional and developmental and rehabilitation work, and are developing practitioners who work with different age groups of people with children with special educational needs in different types of educational, rehabilitation facilities, as and in terms of inclusive education and family environment.

Scientific publication is intended for researchers, practitioners, doctoral and graduate students, undergraduates and students in 016 Special education, parents who are raising children with mental and physical development as well as all those interested in corrective work.

Rector
National Pedagogical Dragomanov University – Viktor Andruschenko, member of NAPS Ukraine, Doctor of philosophical science, professor.

Rector
Kamianetz-Podolskiy National Ivan Ohienko University – Sergiy Kopylov, Doctor of historical science, professor.

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:

ІНСТРУКЦІЇ СТРУКТУРИ СТАТЕЙ

Обсяг статті від 12 сторінок **формату** А4. **Шрифт** Times New Roman 14 пт. **Стиль** «Стандарт»; **інтервал** 1,5; **абзацний відступ** – 1,25 см.; **вирівнювання** – по ширині. **Розміри полів**: ліве – 30 мм, праве – 15 мм, верхнє – 20, нижнє – 20 мм. **Граничні розміри таблиць та малюнків** у тексті (104х170) мм, **назву таблиці** розміщувати над таблицею. Мінімальний розмір шрифту таблиць – 8 пт. **Малюнки** виконуються по можливості векторною графікою. Сканування малюнків виконується з роздільною здатністю 300 dpii, зберігається у форматі TIF (IBM PC). **Підпис** розміщувати під малюнком з позначенням «Рис. ». Файл зберігати у форматах RTF, ODT, DOC або DOCX.

Елементи заголовку: шифр **УДК** у першому рядку зліва, без абзацного відступу (**УДК 162.16**);

наступний абзац – **ініціали та прізвище автора** (авторів) (***І.В. Бандура***), електронна адреса (електронні адреси) (titechko@ukr.net);

наступний абзац – **назва статті** 16 шрифтом великими прописними, вирівнювання по центру;

наступний абзац – **відомості про автора** (ПІП, науковий ступінь, звання, місце роботи, місто, країна та напрямок наукової діяльності автора(ів)) українською та англійською мовами.

Наприклад:

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

Contact: Havrylova Natalia, PhD of psychology, associate professor of speech therapy and special methods in Kamyanets-Podilsky National Ivan Ohienko University, Kamyanets-Podilsky, Ukraine. Academic interests: correction of children's articulatory movement and phonetic speech disorders, specialties of mastering and forming knowledge of maths of junior schoolchildren with severe speech disorders. E-mail: nathalia.gavr@gmail.com

Після відомостей про автора подаються **відомості про наявність друкованих статей** у загальнодержавних та міжнародних базах даних на дану тематику (приблизна кількість - 3).

Далі текст **анотації та ключові слова** українською російською та англійською мовами. **Анотації** до статті (без слова «анотація»)

українською та російською – 50–70 слів, англійською – 250–300 слів.
Ключові слова розпочинаються словосполученням «*Ключові слова*:», яке виділяють курсивом.

Перед кожною анотацією жирним шрифтом ставиться прізвище, ініціали автора та назва статті мовою, якою написана анотація.

Вимоги до написання анотації: інформативність (анотація не повинна містити загальні слова), оригінальність (анотація англійською мовою не повинна бути калькою українського (російського) варіанту), змістовність (анотація має відображати загальний зміст статті і результати дослідження), структурність (анотація повинна відповідати логіці опису результатів дослідження), компактність, якість перекладу російською та англійською має відповідати літературним нормам для кожної з цих мов.

Статті повинні відповідати вимогам Постанови Президії ВАК України від 15.01.03 р. № 7-05/1, мають бути чітко позначені ключеві частини матеріалу, а саме:

- **постановка проблеми** у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями;
- **аналіз останніх досліджень і публікацій** з цієї проблеми котрій присвячується запропонована стаття та на які спирається автор;
- формулювання **мети** статті (постановка проблеми);
- **виклад основного матеріалу** статті може включати опис методології дослідження, аналіз отриманих результатів, історичний аналіз змісту зазначеної проблеми, аналіз теоретичних джерел у яких розглянуто варіанти вирішення поставленої проблеми тощо;
- **висновки** і перспективи подальшого розгортання дослідження у представленому напрямку.

Посилання на використані у тексті джерела робляться за зразком: [2, с. 364-367; 5, с. 127; 7-9; 12], де перше число – номер джерела в списку використаних джерел, число після коми – номер сторінки (діапазон сторінок задається через тире), декілька джерел відділяються крапкою з комою [1; 4; 6] або дефісом. Допускаються лише зноски коментарів у тексті. Зноска створюється через меню програми – «Вставка–Сноска» («обычная», «автоматическая»). У кінці статті подається текст: **Бібліографія** (список використаних джерел) – по центру (без двокрапки): жирний шрифт.

У кінці статті зазначити авторський внесок кожного із співавторів (якщо більше, ніж 1 автор у статті) – 1) авторський внесок: Коваленко О.В. – 50%, Мартинюк О.С. – 50%; або 2) авторський внесок: Григорчук І.П. – 40%, Коваль З.С. – 30%, Пасічник М.М. – 30% і дата відправлення статті.

Разом зі статтею подається **договір про авторське право**, підписуючи який, автор надає дозвіл друкувати науковий матеріал у відповідному збірнику. Якщо у статті декілька авторів, вони усі мають підписати цей документ. Договір про авторське право завантажується за посиланням http://aqce.com.ua/.

Окремим документом до статті додається **супровідний лист**, що вміщує прізвище, ім'я та по-батькові автора(ів), повна назва місця роботи (без абревіатури), посада, науковий ступінь, вчене звання, адреса, **обов'язково** контактні телефони, e-mail; титульну сторінку, на якій міститься назва статті, кількість слів та дата представлення; анотація на статтю.

Подавати відредагований **текст статті (окремий файл**, назва якого відповідає прізвищу автора(ів), **відсканований та підписаний договір** про авторське право (**окремий файл** назва «**Договір – прізвище автора(ів)»**) із **супровідним листом** (**окремий файл** назва **«Супровідний лист – прізвище автора(ів)»**) та **заявкою** на участь у конференції (**назва файла «Заявка – прізвище учасника»**); **тема листа «Спеціальна освіта: історія, сучасність та перспективи розвитку»** на електронну пошту actualpce@ukr.net.

Статті, які не відповідають даним вимогам, друкуватись не будуть, матеріали авторові не повертаються.

До друку приймаються лише статті, які не публікувалися в інших виданнях.

Усі статті будуть рецензовані внутрішніми та зовнішніми експертами.

INSTRUCTIONS TO ARTICLES STRUCTURE

Article **size:** at least 12 standard pages**.** It should be **typed, 1.5-spaced** on **standard-sized paper** (8.5" x 11") with 20mm top and bottom, 30mm left and 15mm right **margins, paragraph-indention** 12,5mm. You should use **14 pt. Times New Roman** font, standard **style** of formatting document. **Max size of tables and pictures** in the text: 104x170mm2, **table-heading situation –** above the table. Min font size for tables should be 8 pt. We recommend using **pictures** in vector graphics. Scanned pictures' resolution should be at least 300 dpii, TIF format (IBM PC). **Picture-name** should be placed under the picture and marked "Pic. ". File format should be one of these: RTF, ODT, DOC or DOCX.

Heading elements:

UDC cypher in the first line, left-align, no indent (**УДК 162.16**);

next paragraph – second name and initial letters of the **author**(s) (***I.V. Bandura***), e-mail(s) (titechko@ukr.net);

next paragraph – article heading typed in 16pt, align center, capital letters;

next paragraph – information about the author (surname, first name & patronymic, scientific degree, workplace, city, state and academic interests) in Ukrainian and English.

For example:

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

Contact: Havrylova Natalia, PhD of psychology, associate professor of speech therapy and special methods in Kamyanets-Podilsky National Ivan Ohienko University, Kamianets-Podilsky, Ukraine. Academic interests: correction of children's articulatory movement and phonetic speech disorders, specialties of mastering and forming knowledge of maths of junior schoolchildren with severe speech disorders. E-mail: nathalia.gavr@gmail.com

After the author(s) contact(s), you should give the information about **the presence of printed articles** of the same topic in the state and international databases (approximately 3).

After that, an abstract and keywords in Ukrainian, Russian and English should be given, **Abstract** should not be named, abstracts in Ukrainian and Russian should contain 50-70 words, in English – 250-300 words. **Keywords**

start from the phrase *"Keywords:"*, marked with Italian.

You should mention surname, initial letters of the author(s) and article name in the language of an abstract, in bold letters before each abstract.

Requirements to abstract text: informational value (it should not contain general words), distinction (English-language abstract is not to be a calque of the Ukrainian-language), thoroughness (abstract is to demonstrate the general content of an article and the results of investigation), structuredness (abstract should be logically built according to the description of the article results), quality of abstract translations into Russian and English should correspond to the standard norms for each of these languages, compactness.

Articles should correspond to the requirements of the Decision of Presidium of State Commission for Academic Degrees and Titles of Ukraine dated 15.01.03 №7-05/1, and the key parts of the material are to be marked clearly. These are:

- **Problem statement** in general view and its connection with important scientific or practical tasks;
- **Analysis of the last investigations and publications** which started solving this problem and which the author uses as a basis;
- Formulating the **goal** of the article (task statement);
- **Delivery of the main material** of an investigation may include the description of methodology of the investigation, analysis of its results, historic analysis of the contents of the marked problem, analysis of theoretical sources giving different ways of solving the problem etc.;
- **Conclusions** of the investigation and perspectives of further studies in this direction.

References in the sources used in the text should be done like at the example: [2, p. 364-367; 5, p. 127; 7-9; 12], where the first one is the number of a source in the reference list, and the one after comma is the page number (from page to page, use hyphen), some sources are detached with semicolon [1; 4; 6] or hyphen. Footnotes should contain only author's comments of the text. Footnote should be created using menu of a program: Paste – Footnote… (Standard, automatized).

In the end of the article you should give the text: **References** (reference list) – centered, bolded, no colon.

In the end of the article, you should mention the author's contribution of each of the authors (if they are more than one): 1) author's contribution: Kovalenko O.V. – 50%, Martynyuk O.S. – 50%; or 2) author's contribution: Grygorchuk I.P. – 40%, Koval Z.S. – 30%, Pasichnyk M.M. – 30% and the date of article delivery.

You should send **the contract of the author's rights** with the article.

Signing this document, the author allows printing the scientific material in this collection of papers. If there are several authors of the article, all of them must sign it. You can load the contract of the author's rights here: http://aqce.com.ua/

Separate document should contain **cover letter** with surname, first and second name of the author(s), full name of their workplace (no abbreviations allowed), job position, rank, scientific degree, address, necessarily – contact phones, e-mail; title page with article name, number of words and date of presentation; article abstract.

Edited text of the article (**separate file**, named after the surname(s) of the author(s)) should be given together with signed and scanned **contract of the author's rights** (**separate file** named "Contract – Surname(s) of the author(s)"), **cover letter** (**separate file** named "Cover letter – Surname(s) of the author(s)") and **application** for participation in the conference (**file name «Application –surname of the participant»**); **e-mail topic «Special education: past, present and prospects of the development»** to the e-mail actualpce@ukr.net.

Articles that do not correspond to these requirements will not be published, materials will not be sent back to author.

We accept to printing only articles not published in earlier publications.

All the articles will be edited by the internal and external experts.

After the edition, we will inform the author about its results (acceptance, need of the revision, refusal).

ІНСТРУКЦІЯ НАПИСАННЯ БІБЛІОГРАФІЇ

Джерела у списку літератури слід подавати у алфавітному порядку, спочатку кирилицею, потім латиною, з нумерацією.

На всі джерела, вказані в переліку, має бути посилання в тексті статті;

Згідно з вимогами МОН України до наукового фахового видання та міжнародними стандартами наукових публікацій, слід подавати два окремі списки використаних джерел:

1) Перший, "Бібліографія", формують у алфавітному порядку, мовою цитованих джерел, спочатку кирилицею, потім латиною;

2) Другий, "References", необхідний для коректного індексування посилань статті наукометричними та пошуковими системами; він дублює перший список латиною та наводить кириличні джерела у перекладі (за його наявності у цитованому виданні) або у транслітерованому вигляді. Список формують у алфавітному порядку латиною з нумерацією.

Списки цитувань мають бути оформлені за міжнародним стандартом **APA** (American Psychological Association (*APA*) Style) (http://nbuv.gov.ua/node/929).

APA Citation Style (https://www.library.cornell.edu/research/citation/apa)

Якщо цитоване джерело має назву англійською мовою (наприклад, стаття в науковому журналі), для вірного цитування необхідно вказувати саме його.

У списку **References** не дозволяється використання кириличних символів, тому посилання в другому списку обов'язково мають бути оформлені латиною.

Для кириличних цитувань треба транслітерувати імена авторів та назви видань; назви статей можна наводити в англійському перекладі або в транслітерації. Для вірного цитування, варто наводити авторський англійський варіант назви (якщо такий є).

Назви періодичних видань (журналів) треба наводити відповідно до офіційного латинського написання за номером реєстрації ISSN, які легко знайти на сайті журналу або в будь-якій науковій онлайн-базі.

Не використовуйте онлайн-перекладачі, оскільки найгіршим варіантом є некоректний переклад назви видання.

INSTRUCTION TO REFERENCES

All the sources should be given alphabetically.

All the sources from the reference list should be cited in the text of the article.

Reference list should be given according to the international **APA** (American Psychological Association) **Style** (http://nbuv.gov.ua/node/929).

APA Citation Style (https://www.library.cornell.edu/research/citation/apa)

ЗМІСТ

Андреева О.Ю.	Реализация дифференцированного подхода при формировании связной монологической речи детей с нарушением слуха старшего дошкольного возраста	5
Аксаміт Д., Гаврилова Н.С.	Система навчання, виховання та реабілітації дітей з порушеннями розумового розвитку в Україні та Польщі	19
Бугера Ю.Ю.	Теоретико-методологічні аспекти формування термінологічної компетентності майбутніх фахівців у галузі спеціальної освіти	34
Галецька Ю.В.	Дослідження сформованості навичок прийому їжі у дітей з помірним та тяжким ступенем інтелектуальної недостатності	43
Галущенко В.І.	Використання засобів наочного моделювання у корекційно-виховній роботі з дітьми з порушеннями мовлення	52
Гаяш О.В.	Основні аспекти діяльності вчителя-олігофренопедагога в сучасних умовах	64
Гладун О.Д.	Готовність дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку до навчання в школі	72
Даливеля О.В., Мамонько О.В.	Компетентностный подход к подготовке учителей-дефектологов средствами информационных коммуникационных технологий	86
Демиденко С.А., Шепелева А.А., Марченя У.М.	Инструментальное и вокальное музицирование как средство формирования чувства ритма у детей среднего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи	97
Дроздова Н.В., Соловьева О.П.	К проблеме диагностики графомоторных умений детей с нарушениями речи	109
Івахненко А. А., Пущина І. В.	Оцінювання особливостей розвитку психомоторики глухих дітей 7-10 років	119
Калацей И.В.	Организационно-содержательные аспекты деятельности специалистов психолого-медико-педагогических комиссий по дифференциальной диагностике речевых нарушений	129
Кижло И.В.	Методика формирования темпо-ритмической стороны речи у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи на логоритмических занятиях	141

Колишкін О.В.	Історичні аспекти розвитку адаптивної фізичної культури для осіб із розумовою відсталістю	151
Лісова Л.І.	Особливості розв′язування арифметичної задачі молодшими школярами з тяжкими порушеннями мовлення на етапі аналізу тексту	160
Ласточкіна О. В.	Використання комп'ютерних технологій у професійній діяльності логопеда	169
Левицький В.Е.	Збагачення лексичного запасу учнів молодших класів з порушеннями розумового розвитку зображувальними засобами на уроках мови та читання	178
Лопатинська Н.А.	До питання діагностики порушень розвитку комунікативно-мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку із різними типами мовленнєвого дизонтогенезу	188
Мартинчук О.В.	Професійна діяльність спеціальних педагогів інклюзивних закладів освіти у країнах з високим рівнем розвитку освітніх систем (на прикладі Великобританії, Фінляндії та Ізраїля)	202
Никоненко Н.В.	Особливості організації спеціальної освіти у Сполучених Штатах Америки	222
Сімко А.В.	Особливості діагностики та корекції психомоторного розвитку дошкільників з інтелектуальними порушеннями на заняттях фізичного виховання	234
Савінова Н.В.	Змістова та рівнева характеристики готовності майбутніх вчителів-логопедів до роботи в умовах розвивального активно-ігрового середовища	245
Саранча І.Г., Мельник Л.В., Ілініч С.Ю.	Психологічний аспект захисту студентської молоді з особливими освітніми потребами в Україні	257
Товстоган В.С.	Обгрунтування змісту загальнотрудових якостей і ціннісних ставлень в системі формування професійно-трудової компетентності в учнів спеціальної школи	270
Утьосов Я.А.	Формування соціальної компетентності у підлітків з інтелектуальними порушеннями	281
Утьосова М. М.	Діагностика сприймання простору в дошкільників з інтелектуальними порушеннями	290

Ферт О.Г.	Освітній та соціальний компоненти комплексного підходу до організації інклюзивного простору	301
Хохліна О.П.	Сутність формування загальнотрудових умінь у школярів з недостатніми інтелектуальними можливостями	310
Чопік О.В.	Ставлення педагогів до інклюзивного навчання дітей з розладами спектру аутизму	320
Яковлева С.Д., Федорова Т. М.	Стан сформованості емоційної сфери в дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями	329

CONTENTS

Andreeva O.	The implementation of a differentiated approach in the formation of a coherent monologue speech of children with hearing impairment of older preschool age	5
Aksamit D., Havrylova N.	System of education and rehabilitation of children with intellectual disorders in Ukraine and Poland	19
Buhera Yu.	Theoretical and methodological aspects of the future specialists terminological competence formation in the field of special education	34
Galetska Y.	Study of the formation of skills of eating in children with moderate and severe degree of intellectual failure	43
Galushchenko V.I.	Use of visual simulation tools in correctional work with children with speech disorders	52
Gayash O.V.	Basic aspects of teacher-olìgofrenopedagoga in modern conditions	64
Gladun O.	Readiness of children of the senior pre-school age with the delay of a psychological development to studying at school	72
Dalivelya O.V., Mamonko O.V.	Competence approach to the training of teachers-defectologists by means of information communication technologies	86
Demidenko S.A., Shepeleva A.A., Marchenia U.M.	Instrumental and vocal musication as a means of forming the rhythm feeling in children of medium preschool age with general underdevelopment of speech	97
Drozdova N.V., Salauyova A.	To the problem of diagnosing grafomotor skills in children with speech disorders	109
Ivakhnenko A., Pushchyna I.	Assessment of the peculiarities of the development of psychomotory of deaf children 7-10 years	119
Kalatsey I. V.	Organizational and content aspects of activity of specialists of psychological, medical and pedagogical commissions on differential diagnostics	129
Kizhlo I.V.	The method of formation of tempo-rhythmic aspects of speech for junior schoolchildren with serious speech disorders during the logarhythmic classes	141
Kolishcin O.	Historical aspects of development of adaptive physical culture for people with mental retardation	151
Lisova L.I.	Peculiarities of difficulty in the analysis of the text of the arithmetic problem by junior pupils with severe speech impairment	160
Lastochkina O. V.	Using computer technologies in professional activity of a speech therapist	169

Levitsky V.E.	Enrichment of lexical stock of pupils of elementary grades with intellectual disabilities by means of visual aids at the lessons of language and reading	178
Lopatynska N.A.	Diagnostics of development disorders of communicative-speech activity in preschool children with different types of speech dysontogenesis	188
Martynchuk O. V.	Professional activity of special teachers of inclusive educational institutions in countries with a high level of development of educational systems (the example of Great Britain, Finland and Israel)	202
Nykonenko N.V.	To the issue of organization of special education in the United States of America	222
Simko A.V.	Features of diagnostics and correction of psychomotor development of preschool children with intellectual disorders in physical education classes	234
Savinova N.V.	Content and level characteristics of readiness of future teachers-speech therapists to work in conditions of developing active-game environment	245
Sarancha I.G., Melnyk L.V., Ilinich S.Yu.	Psychological aspect of protection of young disabled students in Ukraine	257
Tovstogan V.S.	Substantiation of the content of general labor properties and value relations in the system of formation of professional labor competence among students of a special school	270
Utiosov Y.	Formation of social competence in adolescents with intellectual disabilities	281
Utiosova M.	Diagnosis of perception of space in preschool children with intellectual disabilities	290
Fert O.G.	The Educational and Social Item of The Systematic Approach to Inclusive Environment Organization	301
Khokhlina O.P.	Peculiarity of general labor skills formation among schoolchildren with insufficient intellectual capabilities	310
Chopik O.	The attitude of teachers towards inclusive education of children with autism spectrum disorders	320
Yakovleva S.D., Fedorova T.	Current State of Emotional and Volitional Sphere in Primary School Children with Intellectual Disability	329

COLLECTION
OF SCIENTIFIC PAPERS

KAMYANETS-PODILSKY NATIONAL
IVAN OHYENKO UNIVERSITY
and
NATIONAL PEDAGOGICAL
DRAGOMANOV UNIVERSITY

ACTUAL QUESTIONS OF THE CORRECTIONAL EDUCATION

(pedagogical sciences)

Issue 12

Editor-in-charge **O.V. Havrylov**
Science editor **V.M. Synyov**

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 19.12.2018 p. Format 8 60x84/16
Offset paper. Typeface Times New Roman. Offset printing
Con. pr. side 20,8. Acc. edit. side 22,2 Circulation 300. Ord. 228

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 12

Головний редактор **О.В. Гаврилов**
Науковий редактор **В.М. Синьов**

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 19.20.2018 р. Формат 8 60х84/16
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Друк офсетний
Ум. друк. арк. 20,8. Обл. вид. арк. 22,2 Тираж 300. Зам. 228

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.