

ISSN 2413-2578
ICV 2018: 63.42
DOI 10.32626/2413-2578.2020-15

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 15

Кам'янець-Подільський
2020

УДК 376 (082)

ББК 74.30

А-43

Рецензенти:

А.М. Кух

доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри методики викладання фізики та дисциплін технологічної освітньої галузі Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Н.В. Савінова

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри спеціальної освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського

В.О. Липа

кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри логопедії та спеціальної психології Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»

Редакційна колегія

В. Бондар, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України; **Н. Гаврилова**, кандидат психологічних наук, доцент; **О. Гаврилов**, кандидат психологічних наук, доцент (відповідальний секретар); **В. Гладуш**, доктор педагогічних наук, професор; **І. Івашкевич**, кандидат психологічних наук, старший викладач, **В. Кляйн**, доктор наук, доцент; **І. Кобель**, доктор наук, доцент; **О. Константи́нів**, кандидат педагогічних наук, старший викладач; **Е-М. Кулеша**, доктор наук, професор; **Я. Лашік**, доктор гуманітарних наук, професор; **І. Мартиненко**, доктор психологічних наук, доцент; **С. Миронова**, доктор педагогічних наук, професор; **В. Нечипоренко**, доктор педагогічних наук, професор (головний редактор); **І. Омелянович**, кандидат педагогічних наук, доцент; **М. Панов**, кандидат психологічних наук, доцент; **О. Позднякова**, кандидат педагогічних наук, доцент; **Л. Руденко**, доктор психологічних наук, професор; **В. Синьов**, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України (науковий редактор); **Д. Супрун**, доктор педагогічних наук, доцент; **Мар. Федоренко**, кандидат психологічних наук, доцент; **Мир. Федоренко**, кандидат педагогічних наук, доцент; **А. Шевцов**, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України; **М. Шеремет**, доктор педагогічних наук, професор; **С. Яковлева**, доктор педагогічних наук, доцент.

Друкується за ухвалою Вченої ради

Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

(протокол № 12 від 26 грудня 2019 року)

А-43 Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць: вип. 15 / за ред. В.В. Нечипоренко – Кам'янець-Подільський: : Видавець Панькова А. С., 2020. – 274 с.

ISSN 2413-2578

ICV 2018: 63.42

DOI 10.32626/2413-2578.2020-15

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 даних Index Copernicus, Scholar Google.

ISSN 2413-2578

ICV 2018: 63.42

DOI 10.32626/2413-2578.2020-15

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, 2020

ISSN 2413-2578
ICV 2018: 63.42
DOI 10.32626/2413-2578.2020-15

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 15

Kamyanets-Podilsky

2020

UDC 376 (082)

LBC 74.30

A-43

Editors:

- A.M. Kukh** Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of methods of teaching physics and disciplines of technological education of Kamyanyets-Podilsky Ivan Ohienko National University
- N.V. Savinova** Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Special Education Department of Mykolayiv VO Sukhomlinsky National University
- V.O. Lipa** Doctor of psychology, Professor, Head of the Department of Speech Therapy and Special Psychology of the State Higher Educational Institution "Donbass State Pedagogical University"

Editorial board

V. Bondar, Doctor of pedagogy, professor, existing member of National APS of Ukraine; **N. Havrylova**, Ph.D of Psychology, professor; **O. Gavrylov**, Ph. Doctor of psychology, professor (Scientific Secretary); **V. Hladush**, Doctor of pedagogy, professor; **I. Ivashkevych**, Ph.D of Psychology; **V. Klein**, Ph.D. of Psychology, professor; **I. Kobel**, Ph.D of Psychology, professor; **O. Konstantyniv**, Ph.D of Psychology; **E-M. Kulesha**, PhD in Education, professor; **J. Lashchik**, PhD in Education, professor; **T. Lisovskaya**, PhD in Education, professor; **I. Martynenko**, Doctor of psychology, professor; **S. Myronova**, Doctor of pedagogy, professor; **V. Nechyporenko**, Doctor of pedagogy, professor (Head of Editorial board); **I. Omel'yanovych**, Ph.D. of Psychology, professor; **M. Panov**, Ph.D of Psychology, professor; **O. Pozdnyakova**, Ph.D. of Psychology, professor; **L. Rudenko**, Doctor of psychology, professor; **V. Synyov**, Doctor of pedagogy, professor, existing member of National APS of Ukraine (Scientific Editor); **Y. Synyova**, Doctor of psychology, professor; **V. Spivak**, Ph. Doctor of psychology, professor; **Mar. Fedorenko**, Ph. Doctor of psychology, professor; **Myr. Fedorenko**, Ph.D of Psychology, professor; **L. Hanzeruk**, Ph.D 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; **S. Yakovlev**, Doctor of pedagogy, professor.

*In press on the authority of Scientific board
of Kamyanyets-Podilsky National Ivan Ohienko University
(protocol № 12 dated 26 December 2019)*

A-43 Important issues of correctional education (pedagogical sciences): Collection of scientific papers: Issue 15/ edited by V. Nechyporenko – Kamyanyets-Podilsky: Publisher A. S. Pankova,, 2020 – 274 p.

ISSN 2413-2578

ICV 2018: 63.42

DOI 10.32626/2413-2578.2020-15

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.

ISSN 2413-2578

ICV 2018: 63.42

DOI 10.32626/2413-2578.2020-15

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

UDC 376 (082)

LBC 74.30

УДК 159.942–053.5–056.264

DOI 10.32626/2413-2578.2020-15.5-14

О.Б.Бєлова

alena.bielova77@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6162-4106>

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ЕМОЦІЙНИХ ПЕРЕЖИВАНЬ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Відомості про автора: Бєлова Олена Борисівна кандидат, педагогічних наук, старший викладач кафедри логопедії та спеціальних методик, Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Україна. Email: alena.bielova77@gmail.com

Contact: Bielova Olena the Profesor of Pedagogical Sciences, Kamyanets`-Podilskiy Ivan Ohienko National University, Department of Correction and Social Pedagogies and Psychology, Kamianets-Podilsky, Ukraine. Email: alena.bielova77@gmail.com

Відомості про наявність друкованих статей. **Bielova O.** The study of the aggression state of the junior schoolchildren with the disorders of speech development / International Journal of Pedagogy, Innovation and New Technologies. – Warsaw.: Maria Grzegorzewska University, Vol. 2, No. 2, 2015, pp. 76-81. **Bielova O.** The study of the instrumental aggression in the junior schoolchildren with the disordered speech development / International Journal of Pedagogy, Innovation and New Technologies. – Warsaw.: Maria Grzegorzewska University, Vol. 3, No. 2, 2016, pp. 32-37.

Бєлова О. Б. Особливості прояву емоційних переживань у молодших школярів з порушеннями мовлення. Стаття висвітлює науково-теоретичний аналіз вітчизняної та зарубіжної психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження розвитку емоційних переживань молодшими школярами з типовим психофізичним розвитком та з порушеннями мовлення.

Публікація присвячена вивченню емоційних переживань дітьми молодшого шкільного віку з типовим психофізичним розвитком та з порушеннями мовлення. Адаптовано діагностичну методiku та проведено дослідження для вивчення емоційних переживань у дітей даного віку; проаналізовано та обґрунтовано матеріали наукового дослідження з особливостей розвитку емоційної сфери у дітей з порушеннями мовлення; висвітлено висновки та пропозиції щодо отриманих результатів.

Ключові слова: емоційні переживання, діти молодшого шкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку.

Белова А. Б. Особенности проявления эмоциональных переживаний у младших школьников с нарушениями речи. Стаття освещает научно-теоретический анализ отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературы по проблеме исследования развития эмоциональных переживаний младшими школьниками с типичным психофизическим развитием и с нарушениями речи.

Публикация посвящена изучению эмоциональных переживаний детьми младшего школьного возраста с типичным психофизическим развитием и с нарушениями речи. Адаптировано диагностическую методику и проведено исследование для изучения эмоциональных переживаний у детей данного возраста; проанализированы и обоснованные материалы научного исследования особенностей развития эмоциональной сферы у детей с нарушениями речи; освещены выводы и предложения относительно полученных результатов.

Ключевые слова: эмоциональные переживания, дети младшего школьного возраста с нарушениями речевого развития.

Bielova O. B. Features of manifestation of emotional experiences in younger students with speech disorders. A child's emotional development is a significant component of his or her mental and mental health and speech development. The emotional sphere triggers and manages all cognitive processes, is formed individually and causes different reactions. The formation of the emotional sphere depends on the influences of the outside world and reflects the inner state of the individual. Impairment of speech development in children can also influence the development of the emotional sphere. This leads to difficult internal experiences and complications in the relationship between others. Most scholars who have studied emotional and cognitive processes in children with speech impairment have noted that the emotional sphere of such children is closely linked to the development of speech. Disturbances of speech development can occur: self-doubt or high self-confidence, restraint, seclusion, irritability, etc. Such a feature of behavior leads to strong emotional experiences that the child can not always cope with independently.

The article covers the scientific-theoretical analysis of the domestic and foreign psychological and pedagogical literature on the problem of the study of the development of emotional experiences of younger students with typical psychophysical development and with speech disorders. The publication is devoted to the study of emotional experiences of young school-age children with typical psychophysical development and with speech disorders. Diagnostic methodology was adapted and research was conducted to study emotional experiences in children of this age; the materials of scientific

research on peculiarities of emotional sphere development in children with speech disorders are analyzed and substantiated; conclusions and suggestions on the results obtained are presented.

The results of the study show that children with speech disorders are not able to control their emotional manifestations, internal experiences (excessive sensitivity to the perception of surrounding information), which affect their overall behavior both in the family and in the team. It is difficult for them to explain their experiences through verbal means of communication, so crying, whims, anger, aggressive outbursts are the only source of communication to others of their feelings. In their turn, children without speech disorders adequately resolve conflict situations, always communicate and explain their own actions, which reduces the tension in the team. They try to make adequate decisions in the dispute to end it, do not focus on problems.

Keywords: emotional experiences, young school-age children with speech development disorders.

Постановка проблеми. Емоційна складова у психічному розвитку молодших школярів забезпечує цілісне сприйняття оточуючої дійсності, надає їй оцінку та здійснює відповідне реагування. Функціональність емоцій впливає на всі когнітивні процеси, мовлення зокрема, викликає як позитивні так і негативні емоційні переживання. Деструктивні емоції здатні дезорганізувати поведінку та діяльність дитини, як зазвичай це пов'язано із силою емоційного збудження. Проблеми емоційної ланки у дітей молодшого шкільного віку як з типовим психофізичним розвитком так і з порушеннями мовлення у подальшому можуть вплинути на поведінку учнів молодших класів, викликаючи тяжкі внутрішні переживання, труднощі у взаємодіях з колективом дітей та близькими людьми.

Мета дослідження – здійснити науково-теоретичний аналіз з вивчення проблеми емоційних переживань у дітей молодшого шкільного віку з типовим психофізичним розвитком та порушеннями мовленням.

Аналіз останніх досліджень. Вивчення емоційної сфери відбувалось з різних наукових позицій, зокрема, нейропсихологи (П. Анохін, О. Лурія, Л. Орбан-Лембрик, Б. Теплов, О. Хомська, W. Cannon, S. Freud та ін.), педагогіці (Б. Додонов, К. Ушинський та ін.), психології (Л. Виготський, Г. Костюк, О. Леонтьєв, Б. Ломов, Г. Олпорт, К. Роджерс, С. Рубінштейн, О. Тихоміров, В. Франкл, А. Adler, A. Bandura, E. Erikson, A. Längle, A. Maslow, W. James, C. Jung, S. Freud та ін.), спеціальної психології, зокрема емоційна сфера у дітей з порушеннями мовлення найбільше була досліджена при заїканні (К. Беккер, Г. Волкова, Є. Ільїн, Г. Неткачев, М. Совак, В. Селіверстов, Н. Тяпугін та ін.), при вадах голосу (О. Алмазова, С. Конопляста, О. Орлова, Л. Гончарук та ін.), у дітей з ФНМ, ФФНМ та

ЗНМ (О. Бєлова, О. Баєнська, Г. Єфімов, І. Кондратенко та ін.); зазначення змін емоційної сфери у дослідженнях мовленнєвих порушень (Л. Андрусишина, Л. Бессонова, Л. Волокова, Н. Гаврилова, С. Конопляста, І. Марченко, І. Мартиненко, Є. Соботович, Т. Спірова, В. Тарасун, В. Тищенко, Н. Чередніченко, Г. Чіркїна, М. Шеремет, А. Ястребова та ін.); вивчення емоцій у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку (І. Бєх, О. Гаврилов, Я. Ніколаєнко, Л. Руденко, Л. Токарська), вивчення їх особистісну (М. Матвєєвою) та емоційну сфери (Н. Верхотурова, Н. Капітоненко, О. Колотигїна, Д. Ісаєв, О. Семенова, Н. Улькіна, О. Щетїніна, Н. Шкляр, О. Шаповалова та ін.); із затримкою психїчного розвитку (Л. Беткер, М. Романова, В. Шебанова та ін.), з порушеннями слуху (Т. Грабенко, О. Грачова, В. Заболтїна та ін.), з вадами зору (О. Каракулова, Ю. Федоренко та ін.), з ДЦП (О. Пастернак, Л. Ханзерук та ін.), з аутизмом (Т. Скрипник, Г. Хворова, Д. Шульженко, К. Островська та ін.) [1].

Виклад основного матеріалу. У своїх дослідженнях В. Вїлюнас, Ю. Гїппенрейтер визначали, що емоції мають функцію оцінки та спонукання. Функція оцінки залежить від суб'єктивного переживання, від ставлення людини до певних явищ, ситуацій, від порівняння наявного результату з бажаним. Функція спонукання відбувається на основі оцінки. Емоції на основі різних ситуацій спонукають людину на певні дії. В критичних, безвихідних умовах, особистість здатна переживати особливий вид емоційних процесів – афекти. Саме афект призводить до активності та стереотипних дій. Такий самий вплив на особистість мають і інші ситуативні емоції такі як обурення, гордість, образа, ревності, що здатні "нав'язати" певні вчинки, які можуть бути небажані. Емоції здатні керувати поведінкою людини та впливати на її діяльність [2].

Як зазначав Р. Немов, емоції це внутрішня мова, психологічний стан людини який відображається у **формі переживань**. Емоції залежно від впливу на організм поділяються на стенічні та астенічні. Стенічні – це ті, які викликають збудження нервових процесів, дозволяють проявляти активність, рухливість, активізують діяльність як розумову так і фізичну. До них відносять радість, трїумф, захоплення, бадьорість, гнів, страх і тд. Астенічні – це пасивні емоції, які навпаки гальмують діяльність, виникає слабкість, апатія, переживання пригнічують ослаблюють організм. До них належать сум, розчарування, страждання, зневіра. Завдяки емоціям люди можуть краще розуміти один одного, налаштуватись правильно на співпрацю.

В. Вїлюнас зазначав, що за емоційною оцінкою різних ситуацій можна виділити дві групи емоційних явищ: провідні та похідні. Провідні – це переживання людини викликані на основі потреб. Вони входять в основу діяльності та утворюють мотив. До провідних емоцій належать

психологічні, біологічні та соціальні емоції. Похідні емоції виникають на основі провідних, та під час певної діяльності. Вони залежать від особливостей ситуації та ставленням особистості до цієї ситуації, через оцінку явищ, які позитивно впливають або суперечать потребам. Наприклад: це емоції успіху – неуспіху, якими людина оцінює задоволення чи незадоволення бажань [2, с. 369].

За словами Б. Додонова, через велике коло завдань неможливо визначити одну всеосяжну класифікацію емоцій. Він поділяв емоції залежно від потреб на: альтруїстичні – це емоції співпереживання, бажання допомогти оточуючим (відданість, співчуття, жалість, ніжність...); комунікативні – емоції, які виникають завдяки спілкуванню, бажанню людей ділитися думками, вислуховувати один одного (симпатія, повага, вдячність...); глоричні – це емоції самоствердження, бажання до визнання, слави(самолюбство, егоїзм, гордість, перевага...); праксичні – спрямовані на досягнення мети в діяльності(захопленість роботою, задоволення результатом...); пугнічні – відзначаються потребою у змаганнях, подоланнях перешкод (захоплення небезпекою, ризиком, азарт...); романтичні – це емоції недосяжного, незвичайного, особистого, таємничого; гностичні – спрямовані на досягненні знань, на основі проблемної ситуації, створення єдиної системи (здивування, зрозумілості, невиразність..); естетичні – це почуття мистецтва, захоплення красою(замисленість, смуток, зворушеність, самотність, насолода); гедоністичні – задоволення оточуючим: їжею, сонцем, теплом(ейфорія, безтурботність);акизитивні – захоплення від колекціонування певних речей.

Згідно досліджень К. Ізарда виділено 10 основних емоцій, які поділяться на позитивні та негативні. До позитивних емоцій відносять: інтерес – сприяє мотивації навчання, розвитку вмінь та навичок; подив – це певна реакція на неочікувану ситуацію, завдяки якій вмикається діяльність всіх пізнавальних процесів; радість – це відчуття впевненості в собі, потрібності, можливості подолати труднощі; сором – це оцінювання власних дій, які не відповідають власному очікуванню, та викликають осудження оточуючих; провина – виникає на основі відчуття неправоти у ситуаціях за які людина несе відповідальність. Негативні емоції включають: горе – емоційний стан пов'язаний з певною втратою; страх – стан людини при певній загрозі, може викликати пригнічений стан; відраза – неприйняття чогось що не відповідає естетичним, моральним принципам; гнів – емоційний стан при виникненні певної перешкоди перед задоволення потреби людини; презирство – відчуття переваги над людиною [3].

За словами фізіолога П. Анохіна, емоції можуть позитивно впливати на життя людини, сприяючи активності, а також, навпаки,

вражати всі її функції. Негативні емоції (гнів, страх, відраза, презирство...), впливають на виникнення захворювань нервової системи людини.

Ф. Василюк зазначав, що емоції виникають через переживання різних явищ навколишнього світу. Переживання виступає як самоспостереження, це вибір певних мотивів, бажань. Переживання відбуваються через діяльність та процеси життя особистості та є явищем індивідуальним.

У дослідженнях Ю. Трофімова, В. Рибалки, П. Гончарука описано, що компоненти емоційного явища утворюються відокремлено. Переживання – це емоційне явище особистісного характеру. Декілька переживань не можуть існувати, утворюватися одночасно, вони діють послідовно. Переживання змінюють свій характер залежно від змін свідомості людини. Два переживання ніколи не можуть відчуватися водночас, вони існують послідовно. Будь-які зміни, що відбуваються в змісті свідомості, впливають на емоційні переживання, змінюючи їх зміст, інтенсивність.

Рівень усвідомленості переживань може бути різним і залежить від того, якою мірою усвідомлюється саме "ставлення", яке переживається в емоції. Усвідомити емоції – значить не лише відчутти переживання, а й співвіднести їх з тим предметом чи особою, які їх викликають і на які це переживання спрямоване. Неусвідомлені емоції не означають непережиті емоції (такого не буває), а ті, які не співвіднесені або неадекватно співвіднесені з об'єктивним світом. Переживання завжди суб'єктивні, інтимні. Вони не існують без людини, як існують речі, явища, предмети. Наприклад, грає музика. Ми сприймаємо мелодію. І вже від нашого Досвіду, віку, потреб залежить, що ми відчуваємо – задоволення чи незадоволення і що переживаємо – радість чи смуток. Останнє може навіть супроводжуватися слізьми та іншими проявами емоцій, що відображають смуток.

У переживаннях поєднується реальне й ідеальне. Ми не виявляємо просто емоцію, а переживаємо радість чи смуток, ніжність чи гнів. Саме це є реальністю. Ситуація, яка викликала задоволення чи незадоволення, постає в наших переживаннях ідеально, у формі образу. Ці переживання завжди реальні. Так, подія вже минула, а ми переживаємо страх, коли згадуємо про неї, або печаль, якщо згадуємо про розлуку.

Емоційні стани та форми їх виявлення детермінуються здебільшого соціальними чинниками, але, з'ясовуючи природу їх виникнення, не можна ігнорувати й деякі природжені особливості людини. Багатство емоційних станів виявляється у різних формах (див. табл. 1).

Таблиця 1

Форми переживання емоційних станів

Настрій	Афект	Стрес	Дистрес	Фрустрація
Види настрою (М. Манасеїна): 1. веселість, життєрадісність; 2. апатичність; 3. сором'язливість, боязливість, збентеженість; 4. дратівливість; 5. пригніченість; 6. нудьгливість; 7. мрійливість, неухважність.	Види: 1. фізіологічний; 2. патологічний; 3. неадекватний.	Види: 1. тривожний. 2. опорний 3. виснажений	Ознаки: 1. переїдання; 2. безсоння; 3. апатія; 4. дратівливість; 5. неспокій; 6. забування; 7. уникнення спілкувань; 8. ревнощі, підозри.	Види: - агресивність; - діяльність за інерцією; - депресивні стани.

На основі аналізу методичної літератури для вивчення емоційних негативних переживань дітей молодшого шкільного віку нами було модернізовано малюнкові методики («Кінетичний малюнок сім'ї», «Неіснуюча тварина», «Малюнок людини» тощо) в одну – «Подорож у часі», що могла розкрити емоційні переживання дітей в різний період часу. Це дало нам новий напрямок вивчення у вивчені емоційних переживань. Дитині пропонували зобразити на одному аркуші паперу його минуле, теперішнє та майбутнє. Таким чином ми могли побачити стійкість емоційних переживань.

Аналіз результатів дослідження. У процесі вивчення науково-теоретичної та практичної літератури з проблеми дослідження нами було визначено експериментальний напрямок. Зокрема, для вивчення у молодших школярів із типовим психофізичним розвитком та порушеннями мовлення емоційних переживань таких як тривожність, конфліктність, занижену самооцінку, ворожість та агресію.

Для визначення бальної системи оцінювання за методиками, що досліджували емоційні переживання нами було враховано найбільша та найменша кількість балів яку могли набрати діти молодшого шкільного віку. Зокрема, найбільша кількість балів становила – 9, а найменша – 0, це дозволило нам визначити рівень розвитку емоційних переживань за п'ятьма симптомокомплексами (тривожність, конфліктність, занижену самооцінку, ворожість та агресію).

У процесі експериментального дослідження із молодшими школярами із ПМР, були учні, що відмовлялися виконувати завдання, часто перепитували, потребували допомоги, не розуміли що їм потрібно зробити, відволікались, розмовляли зі своїми однолітками, відмовлялись зображувати себе, були непосидючі, неухважні. Лише 30% дітей з цікавістю виконували завдання.

Результати аналізу особливостей виконання молодшими школярами завдань, що направлені на визначення рівня проявів емоційних переживань тривожності показали, що низький рівень (від 0

до 3 балів) мали 20 % молодших школярів з типовим психофізичним розвитком; в учнів з порушеннями мовлення даний вид тривожності був відсутній (0%). Середній рівень переживання тривожності (від 4 до 6 балів) був притаманний більшості учням з типовим психофізичним розвитком (80%), та з порушеннями мовлення (65 %). Високий рівень (від 7 до 9 балів) переважав у дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку (35%), в учнів із типовим психофізичним розвитком високий рівень проявів тривожності відсутній (0 %).

Такі показники вказують, що діти з порушеннями мовлення здатні на високому та середньому рівні переживати свої невдачі, відчувати страх, провину вони переживають негативні емоції, такі як неясність, безсилля, хвилювання, розгубленість, очкування поганого ставлення. Фізіологічно це може проявлятися у скованості, м'язовій напрузі, сльозливості, дратівливості, пасивності, скутості, можливих почервоніннях, тиках, заїканнях, порушеннях сну, підвищеному руховому неспокою.

У процесі вивчення переживань конфліктності учнями молодшої школи було виявлено, що низький рівень спостерігався найбільше у дітей з типовим психофізичним розвитком (36 %), у той час учням з порушеннями мовленнєвого розвитку не був притаманний (0%). Середній рівень переживання конфліктності також переважав у більшій частини молодших школярів без мовленнєвих патологій (71 %), і трохи менше у дітей із порушеннями мовлення (45 %). Високий рівень переживання конфліктності найбільше відчували біля 55% школярів із порушеннями мовленнєвого розвитку, в учнів з типовим психофізичним розвитком високий рівень переживань конфліктності був відсутнім (0 %).

Дослідження рівня переживання конфліктності учнями молодших класів вказує, що молодші школярі без мовленнєвих патологій контролюють свої емоції, здатні вирішувати конфлікти за допомогою спілкування, обговорення критичних ситуацій, тому рівень їх конфліктності низький. У дітей з порушеннями мовлення спостерігається високий та середні прояви переживання конфліктності. Що характеризується завищеною фіксацією на негативних переживаннях, ігнорування оціночного компонента; прогресує високий ступень психоемоційної напруги; властиві пасивність, сенситивність, залежність від оточуючих, схильність до спонтанної поведінки.

За результатами матеріалів дослідження молодших школярів було вивчено їх занижену самооцінку. Так, низький рівень найбільш притаманний молодшим школярам з типовим психофізичним розвитком (36 %), в учнів з порушеннями мовленнєвого розвитку був відсутній (0%). Середній рівень переживання заниженої самооцінки переважав в учнів з порушеннями мовлення (61 %), у дітей з типовим психофізичним розвитком він складав лише 30 %. Високий рівень при дослідженні ми спостерігали у двох категорій дітей як в учнів із

порушеннями мовленнєвого розвитку (39 %) так і у молодших школярів з типовим психофізичним розвитком (34 %).

Вивчення переживань заниженої самооцінки показало, що учні без мовленнєвих патологій мають низький рівень. Вони адекватно оцінюють свої можливості, відчувають себе впевнено, досягають гарних результатів у процесі навчання, що значно підвищує в них рівень самооцінки. Дітям з порушеннями мовлення характерне негативне самосприйняття, загострене почуття знехтуваності, непотрібності дезадаптація в оточенні соціуму. Високі вимоги до поведінки та до мовлення у початкової школі викликають психічне та фізичне навантаження, неуспішність їх у навчанні також впливає на рівень їх самосприйняття. Все це заважає психічному гармонійному розвитку, породжує невпевненість у собі, відсутність належних вимог до себе.

Результати аналізу особливостей виконання молодшими школярами завдань, що направлені на вивчення переживань ворожості показали, що у всіх дітей з порушеннями мовлення спостерігався середній рівень. У молодших школярів з типовим психофізичним розвитком ворожості виявлено не було у жодному з рівнів. Показники дослідження вказують, що у дітей молодшого шкільного віку з ПМР можливі переживання ворожості у демонстрації невдоволеності, недружелюбності. Ворожість дитини включає комплекс афектів та емоцій таких як: гнів, огида та відраза, і стає початком для подальших агресивних дій.

Результати аналізу особливостей виконання молодшими школярами завдань, що направлені на визначення переживання агресії показали, що низький рівень найбільше був притаманний 35% дітей з типовим психофізичним розвитком, і лише 2% молодшим школярам з порушеннями мовленнєвого розвитку. Середній рівень був майже однаковий як у дітей з типовим психофізичним розвитком (59 %) так і в учнів з порушеннями мовлення (67%). Високий рівень найбільше спостерігався в учнів з порушеннями мовленнєвого розвитку (31 %) і лише у 6% дітей з типовим психофізичним розвитком.

Аналіз результатів дослідження показав, що переживають агресію молодші школярі з типовим психофізичним розвитком та порушеним мовленнєвим розвитком по різному. Учні без мовленнєвих патологій мають низький та середній рівні, що вказує на їх емоційну, стабільність, урівноваженість, лабільність, комунікативність, вміння конструктивно вирішувати конфліктні ситуації. Молодшим школярам з порушеннями мовлення навпаки найбільше був притаманний середній та високий рівень переживання агресії, яка проявлялась у капризах, емоційній збудливості, конфліктності (невміння домовлятися йти на компроміс), заздрості, безпричинної образливості, дратівливості, некерованої активності, замкнутості. Виявлено чим складніше порушення мовлення, тим більше дітей переживали агресію на високому рівні.

Висновки. Аналіз матеріалів дослідження показав, що всім дітям молодшого шкільного віку притаманні емоційні переживання. Але у

дітей з порушенням мовлення емоційні негативні переживання такі як тривожність, конфліктність, занижена самооцінка, ворожість та агресія відповідають середньому та високому рівню. Що впливає не тільки на взаємини між оточуючими, але й на здоров'я самої дитини. Тому нами буде розроблена відповідна навчально-корекційна робота на запобігання не гатив них переживань.

Список використаних джерел

Бєлова.О.Б. (2018) Діагностика та корекція агресії у дітей молодшого шкільного віку з порушеннями мовлення: Монографія. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори 2006, 2017. 234 с. **Вилюнаса В. К., Гиппенрейтер Ю. Б.** (1984) Психология эмоций. Тексты. Москва: Моск. ун-та, 1984. 288 с. **Изард К. Е** (2000). Психология эмоций. СПб.: Питер, 464 с.

References

Bielova.O.B. (2018) Diahnastyka ta korektsiia ahresii u ditei molodshoho shkilnoho viku z porushenniamy movlennia: Monohrafiia. Kamianets-Podilskyi: PP Medobory 2006, 2017. 234 s. **Vyliunasa V. K., Huppenreiter Yu. B.** (1984) Psykholohyia emotsyi. Teksty. Moskva: Mosk. un-ta, 1984. 288 s. **Izard K. E** (2000). Psykholohyia emotsyi. SPb.: Pyter, 464 s.

Received 08.11.2019

Accepted 08.12.2019

УДК 376.1-056.264:376.1

DOI 10.32626/2413-2578.2020-15.14-25

О.В. Боряк

oksana_boriak@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0003-2484-1237>

КЛЮЧОВІ АСПЕКТИ ДІАГНОСТИКИ, ФОРМУВАННЯ ТА КОРЕКЦІЇ МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Відомості про автора: Боряк Оксана Володимирівна, доктор педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка, Суми, Україна. У колі наукових інтересів: проблема діагностики, формування та корекції порушень мовленнєвої діяльності дітей із інтелектуальними порушеннями – легкого та помірного ступенів

розумової відсталості старшого дошкільного, молодшого шкільного віку. E-mail: oksana_boriak@ukr.net

Contact: Oksana Boryak, doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Special and Inclusive Education Department of Sumy Pedagogical University name is A.S. Makarenko, Sumy, Ukraine. In the field of scientific interests: the problem of diagnosis, formation and correction of speech disorders of children with intellectual disabilities – mild and moderate degrees of mental retardation of senior preschool, younger school age. E-mail: oksana_boriak@ukr.net

Відомості про наявність друкованих статей. Боряк О.В. Концептуально-стратегічний модуль функціональної системи формування та корекції мовленнєвої діяльності молодших школярів із інтелектуальними порушеннями / О. В. Боряк // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: зб. наук. праць / за ред. В. В. Засенка, А. А. Колупаєвої. – К.: ТОВ «Наша друкарня», 2018. – Вип. 14. – С. 20–28. **Боряк О.В.** Теоретико-методологічні засади функціональної системи формування та корекції мовленнєвої діяльності молодших школярів із інтелектуальними порушеннями / О. В. Боряк // Особлива дитина навчання і виховання: науковий, навчальний, інформаційний журнал – № 1 (90). – січень – лютий – березень 2019. – С. 52-61. **Боряк О. В.** Система діагностики, формування та корекції мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку / О. В. Боряк. // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). 2018. – № 11. С. 35–48.

Боряк О.В. Ключові аспекти діагностики, формування та корекції мовленнєвої діяльності молодших школярів з інтелектуальними порушеннями. У статті комплексно висвітлено проблему порушень мовленнєвої діяльності, зумовлених розумовою відсталістю легкого та помірного ступенів тяжкості: причинну обумовленість, механізми виникнення, специфіку когнітивного компоненту мовленнєвої діяльності. Визначено стратегію й тактику медико-лого-психолінгво-педагогічного етапу дослідження; подано характеристику змісту, педагогічні умови та критерії диференційованого оцінювання мовленнєвої діяльності молодших школярів із легким та помірним ступенями розумової відсталості; обґрунтовано показники порушень мовлення.

Науково обґрунтовано, емпірично досліджено теоретико-методичні засади та розроблено й експериментально перевірено комплексну диференційовану систему формування та корекції мовленнєвої діяльності молодших школярів із легким і помірним ступенями розумової відсталості на основі системного, індивідуально-

диференційованого, мотиваційно-когнітивного, корекційно-розвивального, комунікативно-діяльнісного підходів.

Ключові слова: молодший шкільний вік, порушення інтелектуального розвитку, діти з інтелектуальними порушеннями, молодші школярі із легким і помірним ступенями розумової відсталості, мовленнєва діяльність, комплексна диференційована система формування та корекції мовленнєвої діяльності.

Боряк О.В. Ключевые аспекты диагностики, формирования и коррекции речевой деятельности младших школьников с интеллектуальными нарушениями. В статье комплексно обосновано проблему нарушений речевой деятельности, обусловленных умственной отсталостью легкой и умеренной степеней тяжести: причинную обусловленность, механизмы возникновения, специфику когнитивного компонента.

Определена стратегия и тактика медико-лого-психолингво-педагогического этапа исследования: характеристика содержания, педагогические условия и критерии дифференцированного оценивания речевой деятельности младших школьников с легкой и умеренной степенями умственной отсталости; обоснованы показатели нарушения речи.

Научно обоснованы, эмпирически исследованы теоретико-методические основы, разработана и экспериментально проверена комплексная дифференцированная система формирования и коррекции речевой деятельности младших школьников с легкой и умеренной степенями умственной отсталости на основе системного, личностно-дифференцированного, мотивационно-когнитивного, коррекционно-развивающего, коммуникативно-деятельностного подходов.

Ключевые слова: младший школьный возраст, нарушения интеллектуального развития, дети с интеллектуальными нарушениями, младшие школьники с легкой и умеренной степенями умственной отсталости, речевая деятельность, комплексная дифференцированная система формирования и коррекции речевой деятельности.

Boryak O. Key aspects of forming speech activity of mentally retarded children of junior school age. The article is a comprehensive research of the problem of speech activity disorders caused by mental retardation of mild and moderate degrees of severity: causes, mechanisms of occurrence, specificity of the cognitive component.

The strategy and tactics of the medical-logo-psycholinguistic and pedagogical stage of the study are determined; characteristics of the content, pedagogical conditions and criteria of differentiated assessment of speech activity of junior schoolchildren with mild and moderate degree of mental retardation are given; the indicators of speech disorders are substantiated.

The theoretical-methodological foundations are scientifically substantiated and empirically investigated and complex differentiated system of formation and correction of speech activity of junior pupils with mild and moderate degree of mental retardation on the basis of systems, individual-differentiated, motivational-cognitive, corrective-developing, communicative-activity approaches is developed and experimentally verified.

Within the complex differentiated system of formation and correction of speech activity of junior schoolchildren with mild and moderate degree of mental retardation, the conceptual-strategic and technological (pedagogical technology of formation and correction of speech activity, algorithm of its realization, program-methodological support in the context of the discipline of correctional-developmental direction «Speech development») modules are developed and substantiated.

The directions of specialists' training and professional development to work on formation and correction of speech activity of junior schoolchildren with mild and moderate degree of mental retardation have been identified and substantiate.

The practical significance of the obtained results lies in improving the process of differentiated diagnosis of speech activity of junior schoolchildren with mild and moderate degree of mental retardation; developing and substantiating the indicators of violations of speech activity of the selected category of children; developing a complex differentiated system of formation and correction of speech activity of children with mild and moderate degree of mental retardation of junior school age, which has been introduced into the work of special institutions of general secondary education of Ukraine: pedagogical technology, algorithm for its implementation; designing a program for the development of speech for children with mild and moderate degree of mental retardation; developing organizational-methodological recommendations for interdisciplinary support of junior pupils with intellectual disabilities in the conditions of modern educational space; developing programme-methodological provision of students training for appropriate professional-pedagogical activities; developing methodological recommendations on the investigated issue aimed at teachers-speech therapists, defectologists and other specialists who work on the development of speech of the selected category of children.

Materials of the research can be used in the system of higher, special and inclusive education for creation and modernization of educational and methodological materials on diagnostics, formation and correction of speech activity of junior schoolchildren with mild and moderate degree of mental retardation.

The obtained results are essential for ensuring consistency, continuity and perspectives between the junior and middle school age in relation to speech development of children with intellectual disabilities.

As a result of systematic theoretical-methodological, historical and empirical analysis of the identified problem, the scientific-theoretical foundations of justification of violations of speech activity in children with intellectual disabilities of the junior school age are determined.

Taking into account the hierarchy of the processes of formation, understanding of speech and the main components of the speech system and the tasks they solve, within the limits of this research, in the author's opinion, it is expedient to use both the logo-pedagogical and psycholinguistic approaches of language and speech study of the selected category of children. Their combination can give a specialist not only necessary theoretical knowledge, but also a complex differentiated methodology of experimental study of specific manifestations of speech activity violations of children with mild and moderate degree of mental retardation.

Key words: junior school age, intellectual disorder, mental retardation of mild and moderate severity, children with intellectual disabilities, junior schoolchildren with mild and moderate degree of mental retardation, speech activity, complex differentiated system of formation and correction of speech activity, systemic underdevelopment of speech.

Постановка проблеми. Сучасна система освіти в Україні характеризується зміною освітньої парадигми, активним пошуком шляхів, створення нових напрямів, технологій, методик освітнього процесу. Ознакою сьогодення є трансформація, удосконалення існуючого змісту освіти на всіх її рівнях. У зв'язку зі змінами нормативно-законодавчої бази та гуманізації відносин в освітньому просторі виникає потреба в подальшому вдосконаленні процесу навчання, виховання й розвитку дітей з особливими освітніми потребами, одне з провідних місць серед яких займають діти з інтелектуальними порушеннями – розумовою відсталістю різного ступеню тяжкості.

Специфіка розладів мовлення у дітей з інтелектуальними порушеннями визначається, насамперед, особливостями вищої нервової діяльності та психічного розвитку.

Порушення мовленнєвої діяльності обраної категорії дітей мають системний характер. Їм притаманний недорозвиток мовлення як цілісної функціональної системи, наявні порушення всіх його компонентів.

Наявні дослідження порушень мовлення, розробки та удосконалення корекційно-розвивальної роботи стосуються, переважно, дітей з інтелектуальними порушеннями дошкільного віку. Особливості порушень мовлення в старших за віком дітей і, відповідно, напрями, методи, прийоми і засоби його формування та корекції, сьогодні залишаються недостатньо вивченими. Зокрема це стосується дітей молодшого шкільного віку, оскільки в цьому віці саме ця категорія дітей має певний потенціал розвитку як пізнавальної, так і мовленнєвої діяльності.

В Україні, в системі спеціальної освіти дітей з інтелектуальними порушеннями відсутня загальноприйнята система формування та корекції мовленнєвої діяльності, яка будувалася б з урахуванням диференційованого впливу на всі її компоненти. До існуючих проблем додаються проблеми, пов'язані із запровадженням інклюзивної освіти, відповідно до вимог якої, діти з легким ступенем розумової відсталості інтегруються в загальноосвітній навчальний простір. Недостатнє опрацювання проблеми діагностики, формування та корекції мовленнєвої діяльності молодших школярів із легким і помірним степенями розумової відсталості в теоретичному та методичному полі, об'єктивна потреба педагогічної практики в її розв'язанні, зумовили вибір теми дисертаційного дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Специфіка порушень мовленнєвої діяльності (ПМД) у дітей з інтелектуальними порушеннями (ДПП) визначається, насамперед, особливостями вищої нервової діяльності та психічного розвитку, до яких належать: слабкість замикальної функції кори головного мозку, слабкість процесів внутрішнього гальмування, інертність нервових процесів, порушення взаємодії першої та другої сигнальних систем, зниження регулюючої функції мовлення, яка в нормі відіграє важливу роль у розвитку дитини. Названі особливості є основними чинниками недорозвитку мовлення цієї категорії дітей.

У дослідженнях А. Арендарук, Е. Данілавичюте, Л. Єфіменкової, С. Коноплястої, О. Корнєва, Р. Лалаєвої, Р. Левіної, О. О. Леонтєва, Т. Скрипник, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко, Л. Щерби, М. Шеремет та ін. обґрунтовано психолінгвістичний та нейропсихолінгвістичний підхід до вивчення порушень мовлення. У результаті визначено напрями трактування й обґрунтування специфіки порушень мовлення в ДПП: необхідність здійснення аналізу характеру та глибини інтелектуального порушення; ґрунтового аналізу розладів мовленнєвої діяльності, зумовлених інтелектуальними порушеннями; виявлення порушених механізмів, стану сформованості її складових.

Мета статті полягає в науковому обґрунтуванні та емпіричному дослідженні теоретико-методичних засад, визначенню ключових аспектів процесу діагностики, формування та корекції мовленнєвої діяльності молодших школярів із легким і помірним степенями розумової відсталості.

Виклад основного матеріалу. Комплексний, системний теоретико-методологічний та емпіричний аналіз проблеми в психолого-педагогічному напрямі виявив коло медико-психолого-педагогічних проблем, які безпосередньо чи опосередковано впливають на рівень мовленнєвого розвитку, гальмують процес опанування мовленням, його вживання в комунікативних цілях обраною категорією дітей.

У ході дослідження встановлено, що існує складний комплекс як внутрішніх, так і зовнішніх чинників психологічного, соціального,

педагогічного спрямування які визначають якісну своєрідність процесу мовленнєвого розвитку, велику поширеність і стійкість розладів мовлення у дітей з інтелектуальними порушеннями.

На нашу думку, когнітивний підхід у ході дослідження й обґрунтування порушень мовлення в дітей з інтелектуальними порушеннями є пріоритетним, оскільки надає можливість паралельного виявлення проявів порушень, особливостей становлення операційних механізмів, покладених в основу мовленнєвої діяльності.

Ураховуючи ієрархічність процесів формування, розуміння мовлення й основних складових мовленнєвої системи та завдання, які вони вирішують, у межах даного дослідження було обрано логопедагогічний і психолінгвістичний підходи вивчення мовленнєвої діяльності обраної категорії дітей.

Актуальний стан розробленості проблеми діагностики, формування й корекції мовленнєвої діяльності молодших школярів із легким і помірним ступенями розумової відсталості в теорії та практиці спеціальної освіти засвідчив недостатній рівень її розробленості і окреслив проблемне поле, яке потребує вирішення.

З метою визначення актуальних напрямів вивчення мовленнєвої діяльності молодших школярів із легким і помірним ступенями розумової відсталості було обґрунтовано та вибудовано стратегію й тактику комплексного медико-лого-психолінгво-педагогічного дослідження, покладеного в основу констатувального етапу.

В основу експериментальної комплексної моделі вивчення мовленнєвої діяльності покладено три етапи: орієнтовно-підготовчий або етап узагальненого діагностичного обстеження (клінічного, логопедагогічного, психологічного); діагностико-диференційований етап та заключний – етап логопедичного висновку. Другий, діагностико-диференційований етап вивчення мовленнєвої діяльності здійснювався в двох стратегічних напрямках: лого- та психолінгво-педагогічному.

У ході розробки алгоритму діагностичної комплексної моделі нами було узагальнено й упродовжено блоки завдань, які було розроблено й адаптовано з урахуванням віку, рівню навчованості (вид допомоги в ході пред'явлення й виконання завдання), ступеня розумової відсталості.

Теоретико-методичний аналіз засвідчив існування проблеми трактування порушень мовлення в обраної категорії дітей. Оскільки сьогодні, для вітчизняної логопедичної науки, залишається гострою проблема розширення меж існуючої психолого-педагогічної класифікації.

Ураховуючи численні дослідження в галузі спеціальної освіти, зокрема, психокорекційної педагогіки, логопедії, ми можемо стверджувати, що інтелектуальні порушення накладають специфічний відбиток на характер порушень мовлення, які, набувають ознак

«системного недорозвитку мовлення» (СНМ) різного ступеню тяжкості. Наявність інтелектуальних порушень формує системний характер їх проявів, недорозвиненими стають усі операції пізнавальної діяльності включаючи мовленнєву.

Нами було визначено й обґрунтовано ступені системного недорозвитку мовлення, зумовленого інтелектуальними порушеннями: тяжкий, середній, легкий і нерізко виражений; розроблена якісна характеристика цих ступенів за показниками розвитку складових мовленнєвої діяльності.

У ході вивчення актуального стану й виявлення особливостей мовленнєвої діяльності обраної категорії дітей було розроблено чотири рівні, яким, за системою оцінювання, відповідала певна кількість балів. Залежно від способу й результатів виконання завдань на оцінювання впливали правильність і самостійність виконання. Та обґрунтовано якісні критерії розвитку мовленнєвої діяльності молодших школярів із легким і помірним ступенями розумової відсталості.

На констатувальному етапі дослідження, за результатами медико-лого-психолінгво-педагогічного вивчення, було розширено й уточнено відомості щодо особливостей розвитку мовленнєвої діяльності.

Оперуючи результатами вивчення історій хвороб, клінічних висновків, додаткових медичних неврологічних обстежень, було виявлено низку системних порушень раннього розвитку: у всіх дітей мало місце в більшому чи меншому ступені виражена затримка психомоторного розвитку, передусім – затримка в розвитку рухових функцій.

У період від народження до одного року патологічна домовленнєва симптоматика у психомоторному розвитку дітей, як правило, виявлялась у затримці проявів етапів раннього мовленнєвого онтогенезу.

Стала затримка спостерігалась в термінах формування розуміння мовлення: після року діти з інтелектуальними порушеннями починали розуміти слова, що вживалися дорослими кожен день. Поодинокі склади, прості слова, з'являлись у більшості дітей, після двох з половиною – трьох років. У 39,8 % випадків виявлено появу перших простих слів у чотири роки.

У результаті комплексного аналізу особливостей мовленнєвої діяльності в обраної категорії дітей виявлено характерні ознаки його порушень як на експресивному, так і імпресивному рівнях, як в усному, так і писемному мовленні. За результатами логопедичного вивчення мовленнєвої діяльності було виявлено 87,5 % дітей із різними проявами порушень усного мовлення.

За клініко-педагогічною та психолого-педагогічною логопедичними класифікаціями серед дітей із легким ступенем

розумової відсталості були поширеними порушення мовлення представлені на слайді.

Аналогічно було виявлено особливості мовленнєвої діяльності молодших школярів із помірним ступенем розумової відсталості.

Відповідно до другого, психолінгво-педагогічного напрямку констатувального етапу дослідження було виявлено домінування середнього та низького рівнів розвитку інтелектуального компоненту мовленнєвої діяльності, підсистем ФСММ у молодших школярів із легким ступенем розумової відсталості й низького та вкрай низького (початкового) рівнів у молодших школярів із помірним ступенем.

У ході проведеного дослідження було з'ясовано, що механізми виникнення порушень мовлення в обраній категорії школярів визначаються не тільки наявністю загального, дифузного недорозвитку мозку, що обумовлює системний недорозвиток мовлення, але й локальною патологією зон, які мають безпосереднє відношення до мовлення, що ще більше ускладнює прояви його порушень.

Грунтуючись на психологічних, нейро-, логопсихологічних дослідженнях вітчизняної та зарубіжної логопедичної науки, урахувавши глибину та структуру виявлених порушень мовленнєвої діяльності в обраній категорії дітей нами було визначено варіанти мовленнєвого дизонтогенезу при розумовій відсталості: *умовно-типовий* та *дизонтогенетичний*, до якого ми віднесли – *ушкоджений* (середній і низький рівні) і *тотально-ушкоджений* (вкрай низький рівень).

Відповідно до визначених варіантів було схарактеризовано особливості розвитку мовленнєвої діяльності обраної категорії дітей: умовно-типовий варіант розвитку мовлення характеризувався достатнім рівнем розвитку показників ІКМД, усіх підсистем ФСММ у межах інтелектуальних можливостей дітей. Цей варіант був виявлений у 14 % школярів.

Ушкоджений варіант відповідав показниками середнього та низького рівнів розвитку. Це діти переважно з СНМ різного ступеню тяжкості за винятком тяжкого, був виявлений у 69 % молодших школярів.

Тотально-ушкоджений варіант відповідав вкрай низькому (початковому) рівню розвитку мовлення. Це діти із СНМ тяжкого ступеню, був виявлений у 17 % учнів.

Відповідно до четвертого дослідницького завдання, було розроблено, обґрунтовано та експериментально перевірено багатопрофільну комплексну диференційовану систему формування та корекції мовленнєвої діяльності обраної категорії дітей, яка враховувала вік, ступінь розумової відсталості, супутні порушення розвитку, терміни логокорекційної роботи.

Експериментальна система заснована на комплексному підході й інтеграції всіх ланок процесу супроводу дитини з інтелектуальними

порушеннями в закладах освіти спільно із сім'єю. Систему забезпечують пріоритетні напрями: діагностичний, корекційно-розвивальний, психолого-педагогічний.

Функціонування запропонованої системи передбачало два модулі: концептуально-стратегічний і технологічний, кожний модуль мав функціональні блоки.

У межах концептуально-стратегічного модулю визначено загальні та специфічні закономірності, педагогічні умови формування й корекції мовленнєвої діяльності.

Дагностико-пропедевтичний, формувально-корекційний і результативно-оцінювальний блоки належали до технологічного модулю, що включав: вихідні показники; педагогічну технологію формування та корекції мовленнєвої діяльності, представлену інтегративною моделлю, її алгоритмом; програмно-методичне забезпечення на основі варіативно-модульного навчання; забезпечення корекційно-розвивального впливу на основі реалізації освітніх і корекційно-розвивальних програм; змістові та організаційно-методичні рекомендації щодо здійснення процесу формування й корекції мовленнєвої діяльності молодших школярів з інтелектуальними порушеннями в умовах сучасного освітнього простору; навчальну програму підготовки й підвищення кваліфікації фахівців.

У межах експериментальної комплексної системи було розроблено педагогічну технологію, в основу якої покладений формувально-корекційний розвиток загальноприйнятих чотирьох видів мовленнєвої діяльності, які і стали її провідними напрямками: слухання-аудіювання (розуміння), говоріння, читання, письмо й формування на цій основі вживання мовлення як засобу комунікації. Було виділено три етапи: пропедевтично-обов'язковий (підготовчий), змістовно-корекційний (основний), функціонально-мовленнєвий (заклучний). Кожний із вищезазначених етапів роботи мав власну мету й завдання.

Алгоритм процесу формування й корекції мовленнєвої діяльності ДПП МШВ був розроблений для кожного із зазначених вище етапів і напрямів та включав відповідні методи, прийоми й форми навчання, мав мету та завдання. Навчально-експериментальна робота мала неперервний, комплексний характер.

Відповідно до п'ятого завдання дисертаційного дослідження було визначено психолого-педагогічні умови процесу формування та корекції мовленнєвої діяльності, та обґрунтовано організаційно-методичні та змістові рекомендації щодо міждисциплінарного супроводу молодших школярів з інтелектуальними порушеннями в умовах сучасного освітнього простору, які ґрунтувалися на визначенні напрямів здійснення комплексного підходу з боку вчителя-логопеда (дефектолога), вчителя початкових класів, вихователя, практичного психолога, музичного керівника, батьків, за потреби – лікарів,

інструктора з ЛФК. Визначено та обґрунтовано міжпредметні зв'язки уроків розвитку мовлення та інших навчальних предметів, роботу з батьками.

У межах комплексної, диференційованої системи було визначено та апробовано напрями підготовки та підвищення кваліфікації фахівців, запропоновано введення в навчальні плани циклу вибіркових дисциплін професійно-практичної підготовки майбутніх психокорекційних педагогів і логопедів відповідної дисципліни – «Спеціальна методика розвитку мовлення», або включення окремих її модулів (розділів) до інших споріднених дисциплін.

Порівняльний аналіз результатів дослідження виявив динамічне зростання показників сформованості мовленнєвої діяльності на всіх її рівнях, за всіма складовими в учнів ЕГ порівняно з аналогічними КГ. Зафіксовано збільшення достатнього рівня сформованості показників мовленнєвої діяльності в середньому на 10,6 %.

Висновки. Нами було виділено ключові аспекти діагностики, формування та корекції мовленнєвої діяльності обраної категорії дітей до яких ми віднесли:

1. Результати аналізу порушень мовленнєвої діяльності молодших школярів із легким і помірним ступенями розумової відсталості дали підстави стверджувати про наявність різного ступеня тяжкості їх проявів. Виявлено 87,5 % дітей із різними проявами порушень.

З'ясовано, що механізми виникнення порушень мовлення в ДІП визначаються не тільки наявністю загального, дифузного недорозвитку мозку, але й локальною патологією зон, які мають безпосереднє відношення до мовлення, що ще більше ускладнює прояви системного недорозвитку мовлення.

2. Визначено такі варіанти мовленнєвого дизонтогенезу при розумовій відсталості легкого та помірного ступенів: *умовно-типовий* – 14,1 % дітей, який відповідав достатньому рівню розвитку показників мовленнєвої діяльності та дизонтогенетичний: *ушкоджений* (середній і низький рівні) – 68,95 % дітей і *тотально-ушкоджений* (вкрай низький рівень) – 16,95 % учнів початкових класів.

3. Розроблено, обґрунтовано та експериментально перевірено комплексну диференційовану систему формування й корекції мовленнєвої діяльності молодших школярів урахувавши вік, ступінь розумової відсталості, супутні порушення розвитку, терміни корекційно-розвивальної (логокорекційної) роботи.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів окресленої проблеми формування й корекції мовленнєвої діяльності молодших школярів з інтелектуальними порушеннями.

Подальшими науковими пошуками можуть бути дослідження, що стосуються вивчення порушень мовлення школярів із легким і помірним ступенями розумової відсталості середнього та старшого шкільного віку.

Бібліографія

1. **Боряк, О. В.** (2018). Діагностика, формування й корекція мовленнєвої діяльності дітей із порушеннями інтелектуального розвитку молодшого шкільного віку теорія і практика: [монографія]. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 458 с.
2. **Боряк, О. В.** (2018). Концептуально-стратегічний модуль функціональної системи формування та корекції мовленнєвої діяльності молодших школярів із інтелектуальними порушеннями. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: зб. наук. праць*. К.: ТОВ «Наша друкарня». Вип. 14. С. 20–28.
3. **Боряк, О. В.** (2018). Теоретико-методологічна основа цілісної системи діагностики, формування та корекції мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. Тернопіль. № (1) 15. С. 68–73.
4. **Миронова, С. П.** (2000). Індивідуальний підхід до дітей з вадами інтелектуального розвитку в процесі навчання. *Джерела: науково-методичний вісник*. № 3–4. С. 17–21.
5. **Oksana Boryak**, (2016). Theoretical basses of speech activity of mentally. *European journal of Special Education Research*, Volume 1, issue 2, pp. 67–79.

References

1. **Boryak, O. V.** (2018). Diagnosis, formation and correction of speech activity of children with intellectual disabilities in primary school age theory and practice: [monograph]. Sumy: AS-Makarenko SSU State University [in Ukrainian].
2. **Boryak, O. W.** (2018). Conceptual and strategic module of the functional system of formation and correction of speech activity of younger students with intellectual disabilities. *Education for Persons with Disabilities: Ways to Build: Coll. Sciences*. wash. K. : Our Printing House LLC. No. 14, 20–28 [in Ukrainian].
3. **Boryak, O. W.** (2018). Theoretical and methodological basis of a holistic system of diagnostics, formation and correction of speech activity of mentally retarded children of primary school age. *Collection of scientific works of Khmelnytsky Institute of Social Technologies*, University of Ukraine. Ternopil. № (1) 15, 68–73 [in Ukrainian].
4. **Mironova, S.P.** (2000). Individual approach to children with intellectual disabilities in the learning process. *Sources: scientific and methodological bulletin*. № 3–4, 17–21 [in Ukrainian].
5. **Oksana Boryak**, (2016). Theoretical basses of speech activity of mentally. *European journal of Special Education Research*, Volume 1, issue 2, pp. 67–79 [in Ukrainian].

Received 02.11.2019

Accepted 02.12.2019

УДК 376-056.264-053.4

DOI 10.32626/2413-2578.2020-15.26-34

Ю.Ю. Бугера

jyliajy@gmail.com

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

РОЗВИТОК ЛІНГВІСТИЧНОГО КОМПОНЕНТУ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ

Відомості про автора: Бугера Юлія, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри психолого-медико-педагогічних основ корекційної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна. У колі наукових інтересів: проблема психолінгвістики, корекції компонентів мовленнєвої діяльності у дітей з порушеннями інтелекту, формування лінгвістичного компоненту мовленнєвої діяльності у дітей різних нозологій. E-mail: jyliajy@gmail.com

Contact: Buhera Yuliia, PhD of pedagogical, Senior Lecturer at the Department of Psycho-Medical-Pedagogical Foundations of Correctional Work at Kamianets-Podilsky National University named after Ivan Ogienko, Kamianets-Podilskyi, Ukraine. In the sphere of scientific interests: the problem of psycholinguistics, correction of components of speech activity in children with intellectual disabilities, formation of linguistic component of speech activity in children of different nosologies. E-mail: jyliajy@gmail.com

Бугера Ю.Ю. Розвиток лінгвістичного компоненту мовленнєвої діяльності у дошкільників з порушеннями інтелекту. Проаналізовано останні дослідження з проблеми розвитку лінгвістичного компоненту мовленнєвої діяльності у дошкільників з порушеннями інтелекту. Визначено, що мовленнєва діяльність забезпечується лінгвістичним та комунікативним компонентами, які залежать від загальнофункціональних та мовленнєвих механізмів. Виділено, що основною причиною низького рівня засвоєння мовлення дітей з інтелектуальними порушеннями є недоліки пізнавальної діяльності

Представлено методику дослідження рівня сформованості лінгвістичного компоненту мовленнєвої діяльності була спрямована на обстеження сформованості: звукової сторони мовлення; фонематичних процесів і слухового контролю; звукового аналізу та синтезу; лексичного мовлення; узагальнюючих понять; граматичної будови мовлення; вивчення рівня сформованості граматичних узагальнень. Виділено критерії та рівні сформованості лінгвістичного компоненту у

дошкільників з інтелектуальними порушеннями. Визначено напрямки корекції лінгвістичного компоненту мовленнєвої діяльності у дошкільників з порушеннями інтелектуального розвитку.

Зроблено висновок, що корекційна робота, спрямована на формування граматичного значення слова та структурних одиниць речення у дошкільників з порушеннями інтелекту, сприятиме підвищенню рівня сформованості лінгвістичного компоненту їх мовлення.

Ключові слова: мовленнєвий розвиток, мовленнєва діяльність, лінгвістичний компонент мовлення, дошкільники з порушеннями інтелекту, рівні сформованості лінгвістичного компоненту.

Бугера Ю.Ю. Развитие лингвистического компонента речевой деятельности у дошкольников с нарушениями интеллекта. Проанализированы последние исследования по проблеме развития лингвистического компонента речевой деятельности у дошкольников с нарушениями интеллекта. Определено, что речевая деятельность обеспечивается лингвистическим и коммуникативным компонентами, которые зависят от обще функциональных и речевых механизмов.

Выделено, что основной причиной низкого уровня усвоения речи детей с интеллектуальными нарушениями недостатка познавательной деятельности

Представлена методика исследования уровня развития лингвистического компонента речевой деятельности была направлена на обследование сформированности: звуковой стороны речи; фонематических процессов и слухового контроля; звукового анализа и синтеза; лексического речи; обобщающих понятий; грамматического строя речи; изучение уровня развития грамматических обобщений. Выделены критерии и уровни сформированности лингвистического компонента у детей с интеллектуальными нарушениями. Определены направления коррекции лингвистического компонента речевой деятельности у дошкольников с нарушениями интеллектуального развития.

Сделан вывод, что коррекционная работа, направленная на формирование грамматического значения слова и структурных единиц предложения у дошкольников с нарушениями интеллекта, будет способствовать повышению уровня сформированности лингвистического компонента их речи.

Ключевые слова: речевое развитие, речевая деятельность, лингвистический компонент речи, дошкольники с нарушениями интеллекта, уровни сформированности лингвистического компонента.

Buhera Yu. Development of the linguistic component of speech activity in preschoolers with intellectual disabilities. Recent research and

publications on the development of the linguistic component of speech activity in preschoolers with intellectual disabilities have been analyzed. Cognitive impairment in this category of children has been found to influence speech development.

It is noted that speech activity is provided by linguistic and communicative components, which depend on general-purpose and speech mechanisms.

It is pointed out that the main reason for the low level of learning of children with intellectual disabilities is the lack of cognitive activity, in particular short-term and long-term memory; arbitrary memorization; actualization, arbitrary attention and its focus on semantic and formal units of speech; thinking operations formed by analogy, comparison, transfer, generalization, which ensure the acquisition of semantics of linguistic signs.

The technique of studying the level of formation of the linguistic component of speech activity is presented by phonemic processes and auditory control; sound analysis and synthesis; lexical speech; generalizing concepts; grammatical structure of speech; studying the level of formation of grammatical generalizations.

There are some criteria and levels of linguistic component formation of pre-schoolers with intellectual disabilities. It is noted that they violated all components of the linguistic side of speech, revealed violations in the structure of the text; poverty, inaccuracy of vocabulary, gross grammatism are observed; lack of activity and initiative in communication, interest in the task; inattention is observed; intonationally obscure speech; children need constant adult help; do not know how to accomplish the task, or often refuse to complete it.

The directions of correction of the linguistic component of speech activity of preschool children with intellectual development disorders are determined, namely: sound side of speech, phonemic processes, auditory control; ability to perform sound analysis and word synthesis.

The pedagogical support of the development of the linguistic component of speech activity of preschool children with intellectual disabilities is presented.

It is concluded that corrective work aimed at forming the grammatical meaning of words and structural units of speech of preschoolers with intellectual disabilities, will increase the level of formation of the linguistic component of their speech.

Keywords: speech development, speech activity, linguistic component of speech, preschoolers with intellectual disabilities, levels of linguistic component formation.

Постановка проблеми. Найважливішою метою сучасної школи виступає проблема якісного виховання та навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Особливого значення ця проблема набуває за

умови впровадження в освітній процес дошкільних закладів загального призначення інклюзивного та інтегрованого навчання дітей різних нозологій. Змістова сутність інклюзії та інтеграції полягає у тому, що відповідна категорія дітей з порушеннями психофізичного розвитку повинна вільно пройти процес соціалізації та адаптації до взаємодії з однолітками з типовим розвитком. Це потребує, насамперед, відповідного рівня розвитку психічних пізнавальних процесів у дітей, зокрема сформованості мовленнєвої діяльності та міжособистісної взаємодії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Порушення пізнавальної діяльності та активності у дошкільників з порушеннями інтелекту впливають на своєрідність їх психофізичного та особистісного розвитку, що позначається на мовленнєвій діяльності цієї категорії дітей. Особливості порушення різних ланок мовленнєвої діяльності та пізнавального розвитку у своїх дослідженнях визначали О. Мастюкова, Ю. Рібцун, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко, Л. Трофименко та ін. Вчені Л. Єфіменко, Р. Лалаєва, Н. Морозова, Н. Соколова аналізуючи мовленнєвий розвиток дошкільників з порушенням інтелекту зазначають на тому, що їм характерний загальний недорозвиток мовлення. Вони недостатньо оволодівають системою фонологічних, лексичних та граматичних узагальнень, що у подальшому негативно відбивається на їх усному та писемному мовленні.

Л. Андрусина, А. Валлон, Л. Виготський, О. Гопіченко, М. Жинкін, І. Зимня, Р. Лалаєва, О. Леонтєв, О. Лурія, Ю. Рібцун, С. Рубінштейн, М. Савченко, Є. Соботович, В. Тарасун, Р. Юрова та ін вважають, що сформованість навичок мовленнєвої діяльності та її структурних складових у дошкільників з порушеннями інтелекту сприяють успішному оволодінню ними знаннями, вміннями та навичками, що необхідною складовою готовності дітей до шкільного навчання.

Мета статті полягає у з'ясуванні проблеми розвитку лінгвістичного компоненту мовленнєвої діяльності у дошкільників з порушеннями інтелекту.

Виклад основного матеріалу. Мовленнєва діяльність забезпечується лінгвістичним та комунікативним компонентами, які є взаємообумовленими та знаходяться в тісному взаємозв'язку і залежать від загальнофункціональних (сприймання, мислення, пам'ять, увага тощо) та специфічних мовленнєвих (аналітико-синтетична діяльність слухового та мовленнєво-рухового аналізаторів, симультанний та сукцесивний аналіз і синтез, імовірне прогнозування) механізмів. При цьому, під лінгвістичним компонентом розуміється коло мовних знань, в які входять одиниці мови, знакові форми та мовленнєва компетентність (О. Леонтєв, Ю. Рібцун, Є. Соботович, В. Тищенко, О. Шахнарович та ін.).

Стійкий недорозвиток пізнавальної діяльності, що спостерігається у дітей при порушеннях інтелекту, виявляється у зниженні темпів формування названих систем, що детермінує більш пізні, у порівнянні з типовим розвитком, терміни появи у них всіх мовленнєвих одиниць (від звуків і їх узагальнених типів – до зв'язних висловлювань) [5; 6].

Основною причиною низького рівня засвоєння мовлення є недоліки пізнавальної діяльності, зокрема короткочасної та довготривалої пам'яті; довільного запам'ятовування; актуалізації, довільної уваги та її спрямованості на семантичні і формальні одиниці мовлення; мислительних операцій утворених за аналогією, порівняння, переносу, генералізації, які забезпечують засвоєння семантики мовних знаків.

До відхилень мовленнєвого розвитку при порушенні інтелекту належать дефекти діяльності засвоєння мовлення і значення мовних знаків різного ступеня складності (лексичної і граматичної семантики), що пов'язано з порушенням у дітей основних розумових операцій – аналізу, синтезу, порівняння, систематизації. Це призводить до неправильного вибору мовних одиниць (слів, морфем) у процесі породження мовленнєвого висловлювання. Внаслідок зазначених особливостей формування мовленнєвої діяльності у дітей створюється нехарактерна для типового онтогенезу і для інших форм мовленнєвого недорозвитку диспропорція між станом імпресивного та експресивного мовлення [3; 4].

Отже, лінгвістичний компонент мовленнєвої діяльності організовує механізми, які пов'язані з розвитком усіх психічних процесів, що особливо актуально напередодні вступу до школи дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, у яких спостерігається порушеннями у засвоєнні всіх складових діяльності засвоєння мовлення: фонологічних, лексичних, морфологічних та синтаксичних.

Розробляючи методику дослідження рівня сформованості лінгвістичного компоненту ми виходили з того, що цей компонент мовленнєвої діяльності передбачає сформованість: звукової сторони мовлення; фонематичних процесів і слухового контролю; звукового аналізу та синтезу; лексичного мовлення; узагальнюючих понять; граматичної будови мовлення; рівня сформованості граматичних узагальнень. Так, методика дослідження передбачала наступні етапи: **I етап.** Вивчення звукової сторони мовлення за допомогою мовленнєвого матеріалу (предметні картинки на усі звуки). **II етап.** Вивчення стану фонематичних процесів і слухового контролю за допомогою різних видів вправ, наприклад: повторити склади, вибрати малюнки, у назвах яких є потрібний звук, виправити помилки у почутій фразі. **III етап.** Вивчення стану звукового аналізу й синтезу. **IV етап.** Обстеження лексичного стану мовлення (Словника іменників, дієслів, прийменників). **V етап.** Вивчення узагальнюючих понять. **VI етап.**

Обстеження граматичної будови мовлення у дошкільників з порушеннями інтелектуального розвитку.

Основна увага приділялася оцінці різних критеріїв, а саме: комунікативності дитини (бажання виконувати завдання, активність спілкування, легкість контактування); експресивності спілкування: використання міміки, пантоміміки та інших невербальних проявів; емоційний стан, інтонаційна виразність; ступеню самостійності, використанню допомоги при виконанні завдань; повноті викладу, змістовій відповідності відтвореного матеріалу заданому зразку, зв'язності і логічності мовлення; мовленнєвим засобам, за допомогою яких реалізуються мовлення дітей: лексичній повноті і граматичній правильності, типам речень; розумінню зверненого мовлення, розумінню його поза контекстом, тобто можливості переходу від однієї ситуації до іншої.

При труднощах передбачалось надання допомоги у вигляді навідних та уточнюючих запитань. Виходячи з критеріїв ми розробили наступні рівні сформованості лінгвістичного компоненту мовленнєвої діяльності у дошкільників з порушеннями інтелектуального розвитку.

Високий рівень. Дитина повно, самостійно, логічно викладає матеріал; точно та повно використовує лексичні конструкції; правильно оформлює прості та складні речення; інтонаційно та виразно висловлює власну думку; виявляє активність у спілкуванні; проявляє інтерес до співрозмовника; розуміє інструкцію з першого разу.

Середній рівень. Дитина має обмеження словникового запасу виявляє окремі неточності, труднощі у відтворенні тексту, одиничні аграматизми; їм потрібна незначна допомога у вигляді підказок, вона бере участь у спілкуванні частіше з ініціативи дорослого, рідко використовує невербальні засоби спілкування.

Низький рівень. Дитина виявляє порушення у структурі тексту; у неї спостерігається бідність, неточність лексики, грубі аграматизми; вона не проявляє активності та ініціативи у спілкуванні; не проявляє інтересу до завдання; їй характерна неуважність; її мовлення інтонаційно невиразне; потребує постійної допомоги з боку педагога; вона не вміє реалізувати поставлене завдання або часто відмовляється від виконання завдань.

Отже, методика дослідження рівня сформованості лінгвістичного компоненту мовленнєвої діяльності була спрямована на: обстеження звукової сторони мовлення; обстеження стану фонематичних процесів і слухового контролю; обстеження стану звукового аналізу та синтезу; обстеження лексичного стану мовлення; обстеження узагальнюючих понять; обстеження граматичної будови мовлення; вивчення рівня сформованості граматичних узагальнень.

Практичне дослідження методики та аналізу результатів рівня сформованості лінгвістичного компоненту мовленнєвої діяльності у

дошкільників з порушеннями інтелектуального рівня дозволило зробити висновки про те, що у них порушені усі компоненти лінгвістичної сторони мовлення. У більшості дітей з порушеннями інтелектуального розвитку (83,75%) виявляють низький рівень сформованості лінгвістичного компоненту мовленнєвої діяльності. Зокрема, для них характерним є те, що вони виявляють порушення у структурі тексту; у них спостерігається бідність, неточність лексики, грубі аграматизми; вони не проявляє активності та ініціативи у спілкуванні; не проявляють інтересу до завдання; їм характерна неухважність; їх мовлення інтонаційно невиразне; потребують постійної допомоги з боку корекційного педагога; вони не вміє реалізувати поставлене завдання або часто відмовляються від виконання завдань. Середній рівень показало лише 16,25% дошкільників з порушеннями інтелектуального розвитку, який вказує на те, що дитина виявляє окремі неточності, труднощі у відтворенні тексту, одиничні аграматизми; їм потрібна незначна допомога у вигляді підказок, вона бере участь у спілкуванні частіше з ініціативи дорослого, рідко використовує невербальні засоби спілкування.

На нашу думку корекцію лінгвістичного компоненту мовленнєвої діяльності у дошкільників з порушеннями інтелектуального розвитку можливо проводити враховуючи наступні психолого-педагогічні принципи: наочності; доступності; послідовності; систематичності; індивідуального підходу; корекційної спрямованості навчання та виховання, застосування якого припускає досягнення основної мети – корекції лінгвістичного компоненту мовленнєвої діяльності у дошкільників з порушеннями інтелектуального розвитку

На початкових етапах корекційного навчання необхідно використовувати найбільш збережені мовленнєві та мовні можливості кожної дитини, а саме: враховувати обсяг знань та умінь дітей, передбачений програмою навчання і виховання в дошкільному навчальному закладі; широко використовувати наочний матеріал, що забезпечуватиме навчання дітей у рамках наочно-дійового мислення; організувати педагогічний процес з залученням концентрації уваги дітей до виконання практичних та ігрових завдань; враховувати комплексність різних методів навчання дошкільників (практичних, словесних, ігрових).

Виходячи з цього, можливо виділити наступні завдання корекційної роботи з корекції лінгвістичного компоненту мовленнєвої діяльності у дошкільників з порушеннями інтелектуального розвитку: формування правильної звуковимови; засвоєння складової структури слова; розвиток фонематичних процесів; засвоєння лексичних та граматичних засобів мовлення, розвиток зв'язного мовлення, розвиток фонологічної сторони мовлення; навчання грамоти. Для реалізації цих завдань ми вважаємо доцільним розробку педагогічного забезпечення формування лінгвістичного компоненту мовленнєвої діяльності у

дошкільників з порушеннями інтелектуального розвитку що полягає у правильному доборі змісту навчання і способів його формування.

Слід зазначити, що у дошкільників з порушеннями інтелектуального розвитку існує ряд особливостей у розвитку активного словника. На початку корекційної роботи з ними потрібно пояснювати значення нових слів шляхом практичного виділення звуків та речень із мовлення. У процесі розвитку мовлення у дошкільників з порушеннями інтелектуального розвитку недостатньо відпрацьовувати предметну співвіднесеність слова, а слід формувати, розширювати систему понять, знань, що стоять за словом, його значеннєві зв'язки з іншими словами.

У процесі корекційної роботи з розвитку диференційованих значень слів близькими за значенням у дошкільників з порушеннями інтелектуального розвитку ми використовували наступні прийоми: читання педагогом дітям різноманітних текстів і формування диференційованого значення слів; відповідь на запитання прочитаного тексту.

Формування структурних основ граматичної будови мовлення у дошкільників з порушеннями інтелектуального розвитку можна здійснювати за наступними напрямками: ознайомлення з поверхневою структурою речення; ознайомлення з словозміною та словотвором; розвиток зв'язного мовлення.

У процесі словникової роботи з дошкільниками з порушеннями інтелектуального розвитку слід працювати з узагальненими значеннями іменників. При цьому можливо використовувати наступні прийоми роботи з дітьми, а саме: класифікувати предмети за категоріями, порівнювання предмети різних категорій (порівняння речей та іграшок, овочів і фруктів); формування узагальненого значення слова.

На нашу думку, на етапі формування правильної побудови речень, можна використовувати графічні схеми речень, для того щоб сформувати в дітей з порушеннями інтелектуального розвитку слухові уявлення про слово як одиницю речення.

У процесі роботи діти з порушеннями інтелектуального розвитку виконують певні дії з предметами, розглядають такі поняття, як звук, буква, склад, речення. Їх вчать розумінню інструкцій корекційного педагога і чіткому їх виконанню. Важливу роль в кожній корекційній роботі відіграє наочність, за допомогою якої діти з порушеннями інтелектуального розвитку навчаються складати речення, невеличкі оповідання, відповідають на запитання; з іграшками виконують дії під час читання розповіді, тексту чи казки.

У старших дошкільників з порушеннями інтелектуального розвитку формування структури речення здійснюється в тісному зв'язку з розвитком словозміни і словотвору. Ця робота потребує розвитку уміння змінювати іменники за числами, відмінками, вживати прийменники, узгоджувати іменники та дієслова, іменники і прикметники, змінювати дієслова минулого часу за особами, числами родами тощо, що для цієї категорії дітей є неможливим. Саме тому

формування кожної граматичної форми має здійснюватися поетапно: визначення значення граматичної форми на матеріалі ряду словоформ; виділення звукового позначення морфеми на основі порівняння ряду словоформ; літерне позначення виділеної морфеми; конструювання словоформи (з використанням картинок, вихідної форми слова). Така поетапність дасть змогу сформувати елементарні основи лексичної та граматичної сторін мовлення у старших дошкільників з порушеннями інтелектуального розвитку.

Висновки. Корекційна робота, яка була спрямована на формування граматичного значення слова та структурних одиниць речення у дошкільників з порушеннями інтелекту, сприяла підвищенню рівня сформованості лінгвістичного компоненту їх мовлення. Перспективним напрямком дослідження ми вважаємо розвиток усіх компонентів мовлення у дітей з порушеннями інтелекту.

Бібліографія

1. **Катаева А.А.** (1998) Дошкольная олигофренопедагогика. Москва : ВЛАДОС.; 2. **Катаева А.А. & Стребелева Е.А.** (2001). Дидактические игры в обучении дошкольников с отклонениями в развитии : пособие для учителей. Москва : ВЛАДОС.; 3. **Лалаева Р.И.** (2003). Особенности речевого развития умственно отсталых дошкольников. Дефектология., 3, 29-34.; 4. **Синьов В.М., Матвеева М.П. & Хохлина О.П.** (2008). Психология разумово відсталої дитини: Підручник. Київ : Знання.; 5. **Соботович Е. Ф.** (2004). Психолінгвістична періодизація мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. Теорія і практика сучасної логопедії: Збірник наукових праць. 1, 2 – 19.; 6. **Соботович Е. Ф.** (2003). Нормативні показники мовленнєвого розвитку (у його лексичній ланці) дітей дошкільного віку. Дефектологія, 2, 2 – 5.

References

1. **Kataeva, A.A.** (1998). Doshkol'naya oligofrenopedagogika. Moskva: VLADOS.; 2. **Kataeva A.A, & Strebeleva E.A.** (2001) . Didakticheskie igry` v obuchenii doshkol`nikov s otkloneniyami v razvitii : posobie dlya uchitelej. Moskva : VLADOS.; 3. **Lalaeva R. I.** (2003). Osobennosti rechevogo razvitiya umstvenno otstaly`kh doshkol`nikov. Defektologiya., 3, 29-34.; 4. **Sin`ov V.M., Matvyeyeva M.P. & Khokhli`na O.P.** (2008). Psikhologi`ya rozumovo vi`dstaloyi ditini: Pi`druchnik. Kiyiv: Znannya.; 5. **Sobotovich E. F.** (2004). Psikholi`ngvi`stichna peri`odizaczi`ya movlennyevogo rozvitku di`tej doshki`l`nogo vi`ku. Teori`ya i` praktika suchasnoyi logopedi`yi : Proceedings Scientific publication 1, 2 – 19.; 6. **Sobotovich E. F.** (2003). Normativni` pokazniki movlennyevogo rozvitku (u jogo leksichni` j lanczi`) di`tej doshki`l`nogo vi`ku. Defektologi`ya., 2, 2 – 5.

Received 12.11.2019

Accepted 12.12.2019

УДК 376-056.36-053.537.016502/504

DOI 10.32626/2413-2578.2020-15.35-44

О.М. Вержиховська

defectologia@gmail.com

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

ОСОБЛИВОСТІ ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ

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

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

Відомості про наявність друкованих статей. 1. Verzhikhovska, O. (2019). Psychological and pedagogical support of moral education in junior handicapped children/ Edulearn19 / 11th International Conference on Education and New Learning Technologies. Palma, Spain - July 1-3, 2019 (Web of Science); **2. Вержиховська О.М.** Особливості емоційного стимулювання дітей із порушеннями інтелекту / Проблеми сучасної психології : Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за наук. ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онупфрієвої. – Вип. 41. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2018. – 532 с.- С.61-69; **3. Вержиховська О.М.** Особливості використання невербальних засобів спілкування при роботі з молодшими школярами з порушеннями інтелекту / Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць :вип.11 / за ред. В.М.Синьова, О.В.Гаврилова.– Кам'янець-Подільський : ПП Медобори – 2006,2018.– 322с. С.48-58с.

Вержиховська О.М. Особливості екологічного виховання молодших школярів з порушеннями інтелекту. У поданій статті глибоко проаналізовано теоретико-методологічні положення екологічної освіти та виховання учнів молодших класів з порушеннями інтелекту, зокрема розкрито зміст та сутність екологічної освіти та виховання учнів початкових класів з типовим розвитком; описані психологічні передумови готовності до пізнання довкілля учнів молодших класів з порушеннями інтелекту; вказано на особливості екологічної освіти та виховання учнів молодших класів з порушеннями інтелекту. Нами визначено та проаналізовано стан та особливості педагогічної практики щодо екологічної освіти та виховання учнів молодших класів з типовим розвитком та з порушеннями інтелекту. Обґрунтовано та описано методику вивчення та рівні сформованості екологічної вихованості учнів молодших класів з типовим розвитком та порушеннями інтелекту. У процесі якісного та кількісного аналізу рівня сформованості екологічної вихованості виявлено особливості її формування у молодших школярів з порушенням інтелекту, показано їх динаміку. Розкрито данні щодо експериментальної перевірки ефективності педагогічного забезпечення процесу екологічного виховання молодших школярів з порушеннями інтелекту.

Ключові слова: екологічна освіта, екологічне виховання, молодші школярі, учні з типовим розвитком, учні з порушеннями інтелекту.

Вержиховская Е.Н. Особенности экологического воспитания младших школьников с нарушениями интеллекта. В данной статье глибоко проанализированы теоретико-методологические положения экологического образования и воспитания учащихся младших классов с нарушениями интеллекта, в частности раскрыто содержание и сущность экологического образования и воспитания учащихся начальных классов с типичным развитием; описаны психологические предпосылки готовности к познанию окружающей среды учащихся младших классов с нарушениями интеллекта; указано особенности экологического образования и воспитания учащихся младших классов с нарушениями интеллекта. Нами определены и проанализированы состояние и особенности педагогической практики по экологическому образованию и воспитанию учащихся младших классов с типичным развитием и с нарушениями интеллекта. Обосновано и описана методика изучения и уровни сформированности экологической воспитанности учащихся младших классов с типичным развитием и нарушениями интеллекта. В процессе качественного и количественного анализа уровня сформированности экологической воспитанности выявлены особенности ее формирования у младших школьников с нарушением интеллекта, показано их динамику. Раскрыто данные по экспериментальной проверке эффективности педагогического

обеспечения процесса экологического воспитания младших школьников с нарушениями интеллекта.

Ключевые слова: экологическое образование, экологическое воспитание, младшие школьники, учащиеся с типичным развитием, ученики с нарушениями интеллекта.

Verzhikhovska O. Features of ecological education of younger students with intellectual disabilities.

This article thoroughly analyzes the theoretical and methodological provisions of environmental education and upbringing of young students with intellectual disabilities, in particular the content and nature of environmental education and upbringing of elementary students with typical development; described psychological prerequisites for the readiness of the environment for younger students with intellectual disabilities; points out the features of environmental education and upbringing of students with intellectual disabilities. It is noted that ecological education and upbringing of pupils of the younger classes is a systematic pedagogical activity aimed at the development of ecological culture students. However, current programs do not yet fully meet the needs of environmental education and upbringing of students, because in most of them nature is considered primarily in terms of its economic value, aesthetic and health value. In this regard, particular attention is paid to the study and promotion of good pedagogical experience on this issue, as practice sometimes outstrips theoretical achievements. The basis of environmental education and upbringing of younger students is science. Younger students with intellectual disabilities are overwhelmingly aware of the environment, but the process of perception of the outside world is not adequate enough. This leads to the fact that the imagination of younger students with intellectual disabilities is usually not clear and little differentiated.

It is interesting that we have identified and analyzed the status and features of pedagogical practice in environmental education and upbringing of young students with typical development and intellectual disabilities. The study methodology and levels of ecological education of younger students with typical development and intellectual disabilities are grounded and described. In the process of qualitative and quantitative analysis of the level of formation of environmental education revealed the peculiarities of its formation in younger students with impaired intelligence, showed their dynamics. The data on experimental verification of pedagogical effectiveness of the process of ecological education of young students with intellectual disabilities have been revealed. Correctional orientation of pedagogical support of the process of ecological education makes it possible to increase the level of environmental education and education of younger students with intellectual disabilities.

Keywords: environmental education, environmental education, elementary school students, students with typical development, students with intellectual disabilities.

Постановка проблеми. Сучасне українське суспільство в силу локальних і глобальних процесів розглядає проблему екологічного виховання, яка виступає головною у сфері людського буття, зокрема збереження, примноження та охорона довкілля покращує не лише існування та збереження живої та неживої природи на землі. Невідповідність існування природи і соціуму, неправильне та нераціональне застосування природних ресурсів, знищення ландшафтів довкілля призводить до негативних факторів впливу природи на стан зовнішнього середовища, фізичного та психічного здоров'я людства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема екологічного виховання висвітлена в багатьох працях за різними напрямками, зокрема: зміст та напрямки екологічного виховання учнів з типовим розвитком (В. Дерев'яненко, В. Ігоніна, С. Клименко, О. Король, А. Кухта, Н. Лисенко, Л. Манорик, , Е. Писарчук); сутність та характеристика екологічних проблем (Р. Гарковенко, О. Пустовойтова, Л. Харламова); методика екологічного виховання учнів з типовим розвитком (В. Байбара, Н. Верзілін, В. Гайнушіна, Н. Жесткова, А. Захлебний, І. Суравегіна); теоретичні аспекти екологічного виховання (І. Дедю, В. Крисаченко, В. Мінаєш); психолого-педагогічний зміст та ефективність навчання при викладанні курсів «Природа і людина», «Людина і світ», «Я і Україна» (В. Байбара, А. Захлебний, І. Зверєв, І. Зюзікін, Г. Ковальчук).

Існує велика кількість публікацій у напрямку екологічної освіти та виховання молодших школярів з типовим розвитком, на відміну до дітей з порушеннями інтелекту ця проблема розглядається за напрямками сутності, змісту, методів, засобів та прийомів екологічного виховання (В. Воронкова, О. Вержиховська, Г. Дульнев, І. Єременко, С. Миронова, В. Синьов, Л. Співак, Л. Стожок, А. Ульянова, А. Усвайська).

Вивченням проблеми екологічного виховання в корекційній педагогіці займались В. Воронкова, О. Вержиховська, Г. Дульнев, І. Єременко, В. Мачіхіна, С. Миронова, В. Худенко. На їх думку, екологічне виховання молодших школярів з порушеннями інтелекту дозволяє виховати екологічну культуру у цієї категорії дітей. Навчальні дисципліни з рідної мови, читання, природознавства створюють позитивні умови виховної, практичної та корекційної спрямованості екологічної освіти учнів початкових класів з порушеннями інтелекту. Актуальність проблеми зумовила вибір тематики наукової статті.

Мета статті полягає у визначенні теоретико–методологічних та практичних положень екологічної освіти та виховання молодших школярів з порушеннями інтелекту.

Виклад основного матеріалу. Екологічна освіта та виховання учнів початкової школи – це систематична педагогічна діяльність, спрямована на розвиток в учнів екологічної культури. Однак діючі на сьогоднішній день програми ще не повністю задовольняють потреби екологічної освіти і виховання школярів через те, що в більшості з них природа розглядається передусім з точки зору її народногосподарського значення, естетичної і оздоровчої цінності. У зв'язку з цим особливої уваги набувають вивчення і пропаганда передового педагогічного досвіду з цієї проблеми, оскільки практика іноді випереджає теоретичні досягнення.

Основою екологічної освіти та виховання учнів початкової школи є природознавство, яке розкриває таємниці довкілля, його правила та закони, розповідає про місце людини у природі, її вплив на навколишнє середовище.

Молодші школярі з порушеннями інтелекту, у переважній більшості, адекватно сприймають довкілля, але сам процес сприйняття навколишнього світу недостатньо адекватний. Це призводить до того, що уява в учнів початкової школи молодших школярів з порушеннями інтелекту, зазвичай не чітка та мало диференційована.

Спілкування з довкіллям – дієвий та результативний засіб освіти та виховання учнів початкової школи з порушеннями інтелекту. Лише у взаємозв'язку з явищами природи, життєдіяльністю учнів молодших класів з порушеннями інтелекту проявляються сприйняття і уявлення, коригуються психічні пізнавальні процеси.

Учні з порушеннями інтелекту оволодівають певною сумою екологічних знань, засвоюють норми поведінки та ціннісні орієнтації по відношенню до природи, набувають практичних умінь та навичок по збереженню природного середовища у процесі навчання, гри, суспільно-корисної праці. Тому, визначення психолого-педагогічних умов екологічного виховання здійснюється на основі теоретичних даних з наукових джерел, узагальнення передового досвіду та досвіду роботи вчителів й вихователів різних спеціальних шкіл. Ними виступають підвищення екологічних знань учнів початкових класів, виявлення рівнів їх екологічної вихованості та організації спільної роботи з екологічного виховання школи, сім'ї, громадянських організацій. Головним завданням освіти і виховання учнів з порушеннями інтелекту ми вважаємо сприяння їх розвитку, підготовку до самостійного життя та праці. Для вирішення цих завдань необхідна корекція пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери, підвищення працездатності і формування моральних і соціальних якостей особистості.

Учні молодших класів з порушеннями інтелекту, особливо в перші роки навчання в школі, недружні, вкрай неорганізовані, часто сперечаються. Учителю і вихователю доводиться протягом ряду років перебування учнів у школі займатися формуванням дитячого колективу.

Треба захопити дітей цікавою спільною справою, корисною діяльністю. Дослідження психологів, корекційних педагогів, методистів показали, що з самого початку ознайомлення дітей з об'єктами і явищами природи необхідна вмільа їх організація, керівництво сприйманням, процесом пізнання. Елементарні поняття і уявлення про явища природи формуються у учнів молодших класів з порушеннями інтелекту завдяки природному оточенню. Пропедевтична робота в молодших класах проводиться під час екскурсій в природу, коли вихователь звертає увагу на оточуючу красу й з'ясовує, які знання містяться в маленьких голівках. Спостереження дітей за різноманітними явищами й предметами природи згодом учитель і вихователь пов'язує з уроками письма і читання, природознавства, образотворчої діяльності та іншими видами практичної діяльності.

У відповідності до змісту навчальних програм і цілей природоохоронного виховання в позаурочний час у першому класі організуються спостереження за небом, рослинами, тваринами, а також трудовою діяльністю людей. Першокласники накопичують конкретні уявлення про зміни в природі зимою, весною, літом та восени. У другому та третьому класах уявлення про живу і неживу природу розширюються. Їм даються елементи екології, розповідають про необхідність охорони води, ґрунту, рослин та тварин. Вже в цей період учні стримують найелементарніші вміння, необхідні для подальшого вивчення природи. Але самі по собі знання з охорони природи ще «недостатні», якщо вони не співпадають з практичними діями школярів. Тому важливо, щоб учні перших-четвертих класів приймали посильну практичну участь в охороні природи і годуванні птахів, при посадці та вирощуванні дерев, роботі в кутку живої природи, поданні посильної допомоги диким тваринам і птахам.

Важливу роль в успішному здобутті знань учнями з порушеннями інтелекту відіграють рівень і якість взаємозв'язку і взаєморозуміння між ними та корекційним педагогом. У ході навчання учні молодших класів з порушеннями інтелекту не тільки засвоюють певний запас знань про довкілля, а й оволодівають способами навчальної діяльності, за допомогою яких вони зможуть надалі розв'язувати практичні завдання. Для вивчення рівня знань учнів початкової школи з порушеннями інтелекту про навколишнє середовище та їх ставлення до цієї проблеми потрібно вивчити, як корекційні педагоги та вихователі розкривають у навчально-виховному процесі багатогранність і різноманітність природних зв'язків, які підводять учнів молодших класів з порушеннями інтелекту до їх усвідомлення. Водночас необхідно знати, наскільки повно сприймають і засвоюють цю інформацію розглянута нозологія дітей, наскільки вона їм доступна.

Значні успіхи у в плані екологічної освіти та виховання учнів молодших класів з порушеннями інтелекту можливі за умови здійснення

його за такими напрямками: застосування ефективних методів і прийомів, що активізують діяльність учнів початкової школи з порушеннями інтелекту (розв'язання проблемних завдань з екологічним змістом); екологізація навчально-виховного процесу (від конкретних питань програми дисциплін природничого циклу до проведення виховних заходів в позаурочний час).

Дослідження особливостей екологічної освіти та виховання учнів молодших класів з порушеннями інтелекту дає нам змогу зробити висновки про те, що дана категорія дітей – працьовиті, співчутливі, які люблять природу. Особливості роботи школи дають можливість здійснювати екологічне виховання на уроках та в позаурочний час. Мета його – виховання екологічної культури, впровадження практичних навичок охорони природи.

Для реалізації екологічного виховання в загальноосвітньому спеціальному навчальному закладі, для кращого засвоєння екологічних знань учнями молодших класів з порушеннями інтелекту необхідно:

- здійснювати екологічне виховання через інтеграцію в навчальні теми при викладанні основ наук;
- організовувати спостереження за природними явищами з послідовним опрацюванням і використанням результатів на уроках та позакласних заходах;
- більше проводити екологічні виховні заходи; проводити загальношкільні екологічні акції;
- підвищувати екологічну компетентність корекційних педагогів та вихователів у цьому напрямку.

У теорії і практиці екологічного виховання молодших школярів з порушеннями інтелекту доцільно виходити із завдання формування особи, яка спрямовує свою діяльність на збереження довкілля. Відповідно до цього шляхи поліпшення екологічної освіти й виховання полягають у:

- зростанні уваги до цієї проблеми в програмах з усіх навчальних предметів;
- розвитку в кожного школяра мотивів відповідального ставлення до природи, спираючись на його індивідуальні психологічні особливості;
- удосконаленні форм і методів педагогічного впливу на учня, залученні його до безпосередньої практичної діяльності по охороні природи;

створенні в кожній школі відповідної навчально-матеріальної бази: кімнат, куточків охорони природи з належним оформленням.

Екологічна освіта та виховання учнів молодших класів з порушеннями інтелекту сприяє формуванню у них моральних і особистісних якостей, підготовці їх до самостійного життя та праці. Використовуючи різні форми навчально-виховної роботи, у процесі

екологічного виховання, слід враховувати вікові та психофізіологічні особливості учнів молодших класів з порушеннями інтелекту. Лише тоді можливо досягти того, що екологічна освіта та виховання на практиці становлять невід'ємну частину усієї навчально-виховної діяльності у школі.

Методика виявлення рівня прояву екологічного вихованості та екологічних знань учнів молодших класів з порушеннями інтелекту передбачала наступні етапи: перший етап включає в себе аналіз навчально-виховної діяльності з екологічного виховання учнів молодших класів з порушеннями інтелекту щодо сформованості у них екологічної вихованості; другий етап – проведення бесід екологічного змісту з учнями молодших класів з порушеннями інтелекту щодо сформованості у них екологічних знань, умінь та навичок.

Аналізуючи данні методики дослідження рівня прояву екологічної вихованості та екологічних знань у учнів початкових класів з порушеннями інтелекту ми побачили, що в цілому діти з порушеннями інтелекту оволодіють окремими екологічними знаннями, але є такі діти які мають дуже низький та нижче за середній рівень знань, тому з учнями молодших класів з порушеннями інтелекту потрібно проводити корекційну роботу з розширення та закріплення їхніх знань на практиці.

Спостереження за дітьми під час виконання різних моментів показало, що далеко не всі діти з порушеннями інтелекту демонструють дбайливе ставлення до природи, відповідний рівень екологічної вихованості. У ході прогулянки до парку виявлені численні прогалини у знаннях учнів початкових класів з порушеннями інтелекту з екології, що змусило нас шукати шляхи виходу із даного становища, а саме обґрунтувати методику корекційної роботи з розвитку екологічної вихованості учнів початкових класів з порушеннями інтелекту.

Ми з'ясували, що при формуванні екологічної вихованості провідна роль належить предметам природничого циклу, але і в процесі викладання гуманітарних предметів за своїм змістом, спрямованістю вони орієнтують учнів молодших класів з порушеннями інтелекту на практичну діяльність в природному середовищі.

При визначенні основних напрямків діяльності корекційного педагога та вихователя, орієнтованої на формування екологічної вихованості учнів молодших класів з порушеннями інтелекту, ми виділили наступні напрямки:

- розвиток внутрішньої потреби у пізнанні природи;
- оволодіння нормами екологічно-грамотної поведінки, формування навичок і вмінь спілкування з природою;
- засвоєння народних традицій у взаємовідносинах з природою і кращих зразків світової практики поводження в природі;
- залучення до природоохоронної діяльності на основі набутих знань і ціннісних орієнтацій;

➤ сприяння переходу опанованих знань в переконання, в естетичні смаки, норми ставлення до природи.

Серед важливих передумов ефективності процесу становлення екологічної вихованості учнів початкових класів з порушеннями інтелекту доцільно виділити наступні:

➤ визначення і застосування оптимальних форм і методів виховного впливу на учнів початкових класів з порушеннями інтелекту;

➤ активне залучення учнів молодших класів з порушеннями інтелекту до природоохоронної роботи;

➤ формування у учнів молодших класів з порушеннями інтелекту мотивів відповідального ставлення до природи, прагнення глибше пізнати її, примножувати її багатства.

Розвиток екологічної вихованості учнів молодших класів з порушеннями інтелекту тісно пов'язаний з формуванням у них умінь: спостерігати об'єкти й явища, які вони вивчають, виділяти суттєві ознаки, знаходити у них подібні і відмінні риси, об'єднувати і класифікувати предмети, робити висновки та узагальнення. Таку роботу, можливо, проводити на уроках природознавства. Саме уроки природознавства в молодших класах є тим фундаментом, на якому формуються екологічні знання в учнів з порушеннями інтелекту, адже саме в цей час у них формуються елементарні поняття і уявлення про явища природи.

Після проведення проведеної нами корекційної роботи ми побачили, що рівень екологічної вихованості учнів молодших класів з порушеннями інтелекту значно збільшився, зокрема: на низькому рівні екологічної вихованості залишилося 10 % учнів, на нижче середнього рівні – 40 % учнів, на середньому рівні 50 % учнів, хоча до обстеження більшість учнів молодших класів з порушеннями інтелекту показували низький рівень екологічної вихованості.

На основі зробленого аналізу результатів дослідження вважаємо, що запропоновані форми роботи не тільки в кількісному, а й в якісному відношенні покращують рівень екологічної вихованості учнів молодших класів з порушеннями інтелекту.

Висновки. Корекційна спрямованість педагогічного забезпечення процесу екологічного виховання дає змогу підвищити рівень екологічної освіти і виховання молодших школярів з порушеннями інтелекту. Перспективним напрямком дослідження ми вважаємо розвиток екологічної вихованості у дітей з порушеннями інтелекту різних вікових груп.

Бібліографія

1. **Вержиковська О.М.** (2013) Теорія і спеціальна методика виховання дітей особливостями інтелектуального розвитку: Навчально-методичний посібник Кам'янець-Подільський ТОВ "Друк-Сервіс" 372 с. ; 2. **Вержиковська О.М.** (2016) Теорія і методика виховання дітей в

спеціальній школі: навчально-методичний посібник / Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка 292 с.; **3. Липа В.А.** (2002) Основы коррекционной педагогики: Учебное пособие Донецк: Лебидь 327 с.; 4. Гаврилов О. В. (2011) Методика навчання учнів 1-4-х класів спеціальної школи: навчальний посібник. Кам'янець-Подільський ТОВ "Друк-Сервіс". 312 с.

References

1. Verzhy`xovs`ka O.M. (2013) Teoriya i special`na metody`ka vy`xovannya ditej osobly`vostyamy` intelektual`nogo rozvy`tku: Navchal`no-metody`chny`j posibny`k Kam'yanecz`-Podil`s`ky`j TOV "Druk-Servis" 372 s. ; **2. Verzhy`xovs`ka O.M.** (2016) Teoriya i metody`ka vy`xovannya ditej v special`nij shkoli: navchal`no-metody`chny`j posibny`k / Kam'yanecz`-Podil`s`ky`j nacional`ny`j universy`tet imeni Ivana Ogiyenko 292 s.; **3. Ly`pa V.A.** (2002) Osnovy korrekcy`onnoj pedagogy`ky`: Uchebnoe posoby`e Doneczk: Leby`d` 327 s.; **4. Havrylov O. V.** (2011) **Metody`ka navchannya** uchniv 1-4-x klasiv special`noyi shkoly` : navchal`ny`j posibny`k Kam'yanecz`-Podil`s`ky`j TOV "Druk-Servis". 312 s.

Received 03.11.2019

Accepted 03.12.2019

УДК 376.2.016:81-028.31

DOI 10.32626/2413-2578.2020-15.44-55

Ю.В. Галецька

yuliyagala@ukr.net

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

ПРОГРАМА ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПОБУТОВИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ З ПОМІРНИМ ТА ТЯЖКИМ СТУПЕНЕМ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО ПОРУШЕННЯ

Відомості про автора: Галецька Юлія, 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: Haletska 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. Програма формування соціально-побутових навичок у дітей з помірним та тяжким ступенем інтелектуального порушення. У статті здійснено опис результатів формувального експерименту із впровадження програми із соціально-побутового орієнтування та корекційно спрямованої методики формування соціально-побутових навичок у дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями. Доцільність запровадження розробленої нами програми та спеціальної методики формування навичок самообслуговування була підтверджена експериментально (у вихованців діагностується переважно достатній та низький рівень, діти частково володіють навичками самообслуговування, потребують допомоги під час їжі, одягання і роздягання, при виконання доручень та нескладної роботи потрібен контроль). Порівняння рівнів сформованості соціально-побутових навичок у дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями експериментальної та контрольної групи до і після дослідного навчання показало ефективність запровадження спеціальної методики формування соціально-побутових навичок. Після дослідного навчання в експериментальній групі втричі більше дітей знаходяться на високому рівні сформованості соціально-побутових навичок. Ці діти виконують самостійно операції з напрямків: навички прийому їжі, навички особистої гігієни, навички одягання, побутові навички. У вихованців спостерігається зацікавленість до власної діяльності та дій інших дітей, вони можуть пояснити свою діяльність.

Ключові слова: соціально-побутове орієнтування, програма формування соціально-побутових навичок, діти з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями.

Галецкая Ю.В. Программа формирования социально-бытовых навыков у детей с умеренной и тяжелой степенью интеллектуального нарушения. В научной статье описаны результаты формирующего эксперимента по внедрению программы по социально-бытовому ориентированию и коррекционно направленной методики формирования социально-бытовых навыков у детей с умеренными и тяжелыми интеллектуальными нарушениями. Целесообразность внедрения разработанной нами программы и специальной методики формирования навыков самообслуживания была подтверждена экспериментально (у воспитанников диагностируется преимущественно достаточный и низкий уровень, дети частично владеют навыками

самообслуживания, нуждаются в помощи во время еды, одевания и раздевания, при исполнении поручений и несложной работы нужен контроль). Сравнение уровней сформированности социально-бытовых навыков у детей с умеренными и тяжелыми интеллектуальными нарушениями экспериментальной и контрольной группы до и после опытного обучения показало эффективность внедрения специальной методики формирования социально-бытовых навыков. После опытного обучения в экспериментальной группе втрое больше детей находятся на высоком уровне сформированности социально-бытовых навыков. Эти дети выполняют самостоятельно операции по направлениям: навыки приема пищи, навыки личной гигиены, навыки одевания, бытовые навыки. У воспитанников наблюдается интерес к своей деятельности и действиям других детей, они могут объяснить свою деятельность.

Ключевые слова: социально-бытовое ориентирование, программа формирования социально-бытовых навыков, дети с умеренными и тяжелыми интеллектуальными нарушениями.

Haletska Y. The program of forming of social-home skills in children with the moderate and hard mental backwardness. This article provides a description of the results of forming experiment with the implementation of the program of social-home orientation and special methodology of forming social-home skills in children with the moderate and hard mental backwardness. The effectiveness of the developed and proven in the practice of special institution for disabled children research studies defined in two ways: by comparing the levels of social-home skills in children with the moderate and hard mental backwardness before and after the research training; comparing the levels of social-home skills in children with the moderate and hard mental backwardness in the experimental and control group (control group studied at the standard program by traditional methods of work). Comparison of levels of social-home skills in children with the moderate and hard mental backwardness experimental and control groups before and after the research study showed the effectiveness of the introduction of a special methodology of forming social-home skills. After research training in the experimental group three times more children are at high levels of the development of social-home skills. These children have formed the following skills: eating skills, skills for personal hygiene, dressing skills, home skills. The pupils interest their own activities and actions of other children, they can explain their activities.

Keywords: social-home orientation, program of forming of social-home skills, children with the moderate and hard mental backwardness.

Постановка проблеми. Соціально-побутова діяльність дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями є першим

етапом формування трудових дій і сприяє їх соціальній адаптації. Основою її є сукупність життєво значимих знань, практичних вмінь, навичок, що визначають поведінку суб'єкта у повсякденній діяльності. Визначено, що соціально-побутові навички формуються лише шляхом тривалого та систематичного навчання й тренування. Результативність навчання та виховання цієї категорії дітей залежить від дотримання таких умов: необхідність планування роботи у відповідності з індивідуальними особливостями та потребами дитини в різні періоди життя; систематичність та послідовність формування знань, вмінь, навичок, що передбачають досягнення дитиною конкретного результату; покрокове формування та словесний супровід дій; сприяння емоційно позитивному та свідомому відношенню вихованців до побутових дій, які дозволяють зменшити їх залежність від оточуючих людей; застосування різних видів педагогічної допомоги; наступність у роботі педагогічного, медичного та обслуговуючого персоналу; постійність вимог з боку дорослих; використання реальних предметів як засобів наочності; наявність в дитячому будинку кімнат, які відповідають призначенню певної зони (кухонна, житлова, санітарно-гігієнічна тощо).

Метою статті є опис результатів формувального експерименту із впровадження програми із соціально-побутового орієнтування та корекційно спрямованої методики формування соціально-побутових навичок у дітей з помірним та тяжким ступенем інтелектуального порушення.

Аналіз досліджень та публікацій. Теоретичною основою наукового пошуку стали дослідження Б.Л. Бейкера, А.Д. Брейтмана, О.В. Гаврилова, Ю.М. Кислякової, Т.В. Лісовської, М. Пітерсі, М. Пішчек, Л.М. Шипіциної та інших.

Виклад основного матеріалу. Навчанням було охоплено 40 дітей 1-х та 2-х класів (помірна та тяжка ступінь інтелектуального порушення). Ці вікові групи були обрані в зв'язку з тим, що на 1-му і 2-му роках навчання формують навички самообслуговування, надалі їх закріплюють та вдосконалюють, і від того наскільки ефективно буде здійснюватись корекційно-виховна робота в даному напрямку, буде залежати успішність становлення соціально-побутових навичок і подальші трудові дії. В усіх вихованців спостерігалися порушення дрібної моторики; у дітей з тяжкими інтелектуальними порушеннями також значно недорозвинуте або повністю відсутнє мовлення, внаслідок чого вони часто не могли висловити свої потреби, бажання; зрозуміти вказівки дорослого.

До дітей з тяжкими інтелектуальними порушеннями ми застосовували індивідуальний та диференційований підхід, адаптували навчальний матеріал до можливостей цієї категорії дітей, збільшували кількість повторень, надавали більше часу на виконання завдань,

створювали на заняттях ігрові ситуації, надавали різні види допомоги, що дозволило більш успішно організувати корекційно-виховну роботу в спеціальному закладі, виховувати позитивне ставлення до самообслуговування, оскільки мотивація формувалася на основі доступного для них виду діяльності.

При навчанні і вихованні дітей з помірним та тяжким ступенем інтелектуального порушення ми керувалися загально-педагогічними принципами, використовували ті ж методичні прийоми й засоби впливу на вихованців, що й вчителі спеціальних загальноосвітніх шкіл. В процесі роботи ми застосовували бесіду, пояснення, показ, демонстрацію, вправи, практичні роботи учнів тощо. Проте, застосовуючи загальновідомі методи навчання ми вносили в них певні корективи, забезпечували конкретизацію їх відповідно до особливостей цієї категорії дітей. Зокрема, ми дотримувалися таких вимог корекційної педагогіки [4]:

1) ґрунтовна підготовка учнів до сприймання нового навчального матеріалу як на початкових етапах, так і протягом подальшого навчання перед вивченням нових тем і розділів програми;

2) простий, максимально доступний дітям виклад матеріалу. Для досягнення розуміння дітьми більш складних понять, засвоєння навичок, матеріал подається невеликими частинами. Складне поняття або дія вивчаються поетапно: від конкретного до узагальненого;

3) максимально можлива предметність і наочність у навчанні. Враховуючи конкретний характер мислення дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями, при поясненні нового навчального матеріалу і при формуванні в них вмінь та навичок ми постійно вдавалися до наочності, організовували практичну діяльність вихованців з конкретними предметами, малюнками, опираючись на їх досвід, дотримуючись принципу – від відомого до невідомого;

4) дотримання уповільненості у навчанні. У дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями надзвичайно повільно відбувається процес сприймання і особливо усвідомлення та мовне оформлення результатів цих процесів. У відповідності з цим, ми дотримувались повільного темпу при поясненні матеріалу чи способів виконання певних дій; доводилось постійно повертатись до раніше поясненого, вдаватись до систематичного повторення викладеного, розкладати складні системи знань на дрібні частини, зупинятись окремо на кожній з них, давати учням більше часу на обмірковування відповідей, на виконання практичного завдання, не поспішати враховуючи повільність утворення у них тимчасових зв'язків, понять, затримку у формуванні навичок;

5) забезпечення індивідуального та диференційованого підходу до вихованців. Ця вимога особливо актуальна у дитячому будинку для

дітей-інвалідів, так як склад кожної вікової групи є дуже неоднорідним щодо загального розвитку і підготовленості до навчання, а також щодо характеру дефекту. Проводячи заняття, вихователь повинен забезпечувати диференційований підхід до вихованців, враховувати різний темп праці дітей, рівень їх працездатності і зміни його протягом заняття, зважати на продуктивність праці кожної дитини. Якщо окремі вихованці у групі, порівнюючи з іншими, швидше і легше опановують програмний матеріал з певного навчального предмету і можуть засвоїти більший його обсяг, не слід їх затримувати на рівні групи. Для таких дітей потрібно поступово збільшувати обсяг знань і навичок, домагатись найвищого рівня розвитку їх сил і здібностей. Педагогу слід уникати такого небажаного явища, коли окремі, особливо непідготовлені до навчальної праці, вихованці просиджують цілі уроки, нічого не роблячи, або виконують ті чи інші дії без їх розуміння: малюють, виконують певні операції, не розуміючи їх суті і значення. Ці діти теж повинні залучатись до праці. Їм слід давати інші, простіші завдання посильні для них;

б) в процесі проведення заняття вихователь повинен терпляче ставитись до повільності вихованців, всіляко підтримувати найменші прояви їх ініціативи, допитливості, стимулювати до самостійної праці. Одним з керівних принципів в ставленні педагога до вихованців має бути: опора на більш розвинені сторони особистості дитини, на позитивне в їх поведінці.

Результати констатувального експерименту показали, що у дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями молодшого шкільного віку (6/7-10/11) років переважно низький та достатній рівень сформованості соціально-побутових навичок [2]. Причинами цього є не лише вроджені порушення розвитку, недостатнє використання індивідуального та диференційованого підходу, а й недосконалість змісту діючої програми із «Соціально-побутового орієнтування», яка розроблена у 1984 році і є застарілою на даному етапі. Тому нами була розроблена програма занять із «Соціально-побутового орієнтування» для 1-2 класів дітей з помірними інтелектуальними порушеннями, з якими проводилось дослідне навчання (див.табл. 1, 2), і також для підготовчого та 3-4 класів.

Таблиця 1

Програма з соціально-побутового орієнтування (1 клас)

№	К-ть год.	Зміст навчального матеріалу	Досягнення вихованців	Спрямованість корекційно-розвивальної роботи
1.	60	Самообслуговування. Гігієна тіла. Використання предметів	Вихованець має: - вміння виконувати дії, пов'язані з гігієною	Уточнення уявлень про предмети санітарії і гігієни, їх

		<p>особистої гігієни за призначенням. Дії, пов'язані з гігієною тіла: мити, витирати, чистити, полоскати, зачісуватися. Підтримання чистоти тіла. Миття ніг. Користування носовою хустинкою. Ранковий і вечірній туалет.</p> <p>Одягання і роздягання. Стеження за своїм зовнішнім виглядом (заправляти сорочку в штани, защібати сорочку і штани на всі гудзики, натягати панчохи як треба, розправляти складки комірця). Розрізнення і називання предметів одягу та взуття. Порядок одягання різних частин одягу. Застібання і розстібання гудзиків. Заправлення і приготування постелі.</p> <p>Прийом їжі. Предмети, потрібні для прийому їжі. Основні предмети харчування і страви. Навички прийому їжі (перед їжею мити руки, правильно тримати ложку, правильно нею користуватися, не розливаючи їжу, уміти їсти охайно, не кидаючи їжу на стіл і на підлогу).</p>	<p>тіла: мити, витирати, чистити, полоскати, зачісуватися; - підтримувати чистоту тіла, мити ноги; - користуватися носовою хустинкою; - здійснювати ранковий і вечірній туалет;</p> <p>- стежити за своїм зовнішнім виглядом (заправляти сорочку в штани, защібати сорочку і штани на всі гудзики, натягати панчохи як треба, розправляти складки комірця); - називати і розрізняти предмети одягу та взуття; - знати порядок одягання різних частин одягу; - вміти застібати і розстібати гудзики; - заправляти і готувати постіль;</p> <p>- знати предмети, потрібні для прийому їжі; - називати основні предмети харчування і страви; - володіти навичками прийому їжі.</p>	<p>використання. Формування дій, пов'язаних з особистою гігієною, на основі процесу наслідування.</p> <p>Розвиток мисленневих процесів на основі розрізнення предметів одягу та взуття; предметів, потрібних для прийому їжі. Розвиток пам'яті на основі запам'ятовування порядку одягання різних частин одягу. Розвиток мовлення на основі збагачення словникового запасу назвами засобів особистої гігієни, предметів одягу. Формування елементів самостійної діяльності на основі знань про правила особистої гігієни, підтримання чистоти одягу і взуття. Виховання особистісних якостей (охайності, дисциплінованості, слухняності).</p>
2.	20	<p>Знання про себе. Знання свого ім'я, прізвища. Частини тіла. Їх призначення.</p>	<p>Вихованець має: - знати своє ім'я, прізвище; - називати і показувати частини</p>	<p>Розвиток мовлення через правильну вимову свого імені, прізвища. Розвиток пам'яті на</p>

		<p>Твої руки і ноги. Їх призначення та догляд за ними.</p> <p>Твої очі та вуха. Їх призначення і догляд.</p> <p>Звуки в природі.</p> <p>Твій ніс та язик.</p> <p>Розпізнавання різних запахів, смаків.</p> <p>Догляд за носом і ротом.</p>	<p>тіла;</p> <p>- мати уявлення про призначення частин тіла;</p> <p>- розпізнавати звуки в природі, різні запахи, смаки;</p> <p>- доглядати за носом і ротом.</p>	<p>основі</p> <p>запам'ятовування назв частин тіла та їх розміщення.</p> <p>Розвиток мисленневих процесів на основі визначення призначення різних частин тіла.</p> <p>Розвиток зорових, слухових, смакових, дотикових відчуттів на основі формування вміння їх розпізнавати.</p>
3.	30	<p>Дитина і соціум.</p> <p>Праця дорослих та дітей.</p> <p>Обов'язки дорослих: що робить мама, тато, дідусь, бабуся, брат, сестра, на роботі, вдома, в школі.</p> <p>Що повинні робити діти в групі.</p> <p>Розпорядок дня.</p>	<p>Вихованець має:</p> <p>- бути ознайомлений з працею дорослих та дітей;</p> <p>- мати уявлення про обов'язки дорослих;</p> <p>- знати що повинні робити діти в групі;</p> <p>- дотримуватися розпорядку дня.</p>	<p>Формування уявлень про працю дорослих та заняття дітей.</p> <p>Розвиток мовлення на основі поповнення словникового запасу про працю дорослих та заняття дітей..</p> <p>Розвиток пам'яті на основі запам'ятовування обов'язків дітей в закладі.</p> <p>Виховання дисциплінованості через дотримання режимних моментів.</p>
4.	30	<p>Навички поведінки.</p> <p>Зберігання речей в певному порядку.</p> <p>Участь у лінійці.</p> <p>Уміння вітатися, прощатися, дякувати, спокійно сидіти за столом.</p> <p>Сідати за стіл і виходити з-за столу з дозволу вихователя.</p> <p>Відпрошування у туалет під час занять.</p>	<p>Вихованець має:</p> <p>- зберігати речі в певному порядку;</p> <p>- брати участь у лінійці;</p> <p>- вміти вітатися, прощатися, дякувати, спокійно сидіти за столом;</p> <p>- сідати за стіл і виходити з-за столу з дозволу вихователя;</p> <p>- відпрошуватися у туалет під час занять.</p>	<p>Формування вмінь зберігати речі в певному порядку, поводитися під час занять.</p> <p>Виховання дисциплінованості, слухняності на основі дотримання розпорядку дня, правил поведінки в закладі, на прогулянці.</p> <p>Виховання охайності через дотримання чистоти робочого місця, місця гри.</p>

Таблиця 2

Програма з соціально-побутового орієнтування (2 клас)

№	К-ть год.	Зміст навчального матеріалу	Досягнення вихованців	Спрямованість корекційно-розвивальної роботи
1.	50	<p>Самообслуговування. Гігієна тіла. Стеження за чистотою рук і ніг. Миття рук без нагадування вихователя після відвідування туалету і усякого забруднення. Чищення зубів. Полоскання роту. Користування носовою хустинкою. Ранковий і вечірній туалет.</p> <p>Одягання і роздягання. Акуратне складання знятих предметів одягу без нагадування вихователя. Стеження за чистотою свого одягу і взуття. Чищення забрудненого взуттєвою і платтяною щітками. Застібання і розстібання гудзиків. Розрізнення чи всі гудзики на місці. Прання дрібних речей: хустки, коміри, шкарпетки, панчохи, трусики. Заправлення і приготування постелі. Приєм їжі. Миття рук перед їжею без нагадування вихователя. Навички прийому їжі</p>	<p>Вихованець має: - стежити за чистотою рук і ніг; - мити руки без нагадування вихователя після відвідування туалету і усякого забруднення; - вміти чистити зуби і полоскати рот; - користуватися носовою хустинкою; - вміти здійснювати ранковий і вечірній туалет; - акуратно складати зняті предмети одягу; - стежити за чистотою свого одягу і взуття, чистити забруднене; - застібати і розстібати гудзики; - розрізняти чи всі гудзики на місці; - вміти прати дрібні речі: хустки, коміри, шкарпетки, панчохи, трусики; - заправляти і готувати постіль; - мити руки перед їжею без нагадування вихователя; - володіти навичками прийому їжі; - знати продукти, які заборонено вживати; - вміти накривати стіл скатертиною, сервірувати приладами;</p>	<p>Закріплення уявлень про предмети санітарії і гігієни, їх використання. Формування дій, пов'язаних з особистою гігієною, на основі процесу наслідування.</p> <p>Розвиток мисленневих процесів на основі розрізнення предметів одягу та взуття; предметів, потрібних для прийому їжі. Розвиток пам'яті на основі запам'ятовування різних частин одягу; продуктів, які заборонено вживати, видів посуду. Розвиток мовлення на основі збагачення словникового запасу назвами засобів особистої гігієни, предметів одягу, продуктів харчування. Формування елементів самостійної діяльності на основі знань про правила</p>

		<p>(правильно тримати ложку, правильно нею користуватися, не розливаючи їжу, уміти їсти охайно, не кидаючи їжу на стіл і на підлогу). Продукти, які заборонено вживати. Накривання столу скатертиною, сервіровка приладами. Правильне використання та догляд за посудом. Миття посуду. Запарювання чаю. Сортування овочів, промивання.</p>	<p>- мати уявлення про правильне використання та догляд за посудом, мити посуд; - вміти запарювати чай; - сортувати та мити овочі.</p>	<p>особистої гігієни, підтримання чистоти одягу і взуття. Виховання особистісних якостей (охайності, слухняності).</p>
2.	10	<p>Знання про себе. Моя зовнішність. Короткі розповіді про зовнішність: свою, мами, тата, вихователя, дітей в групі. Що треба знати про себе (прізвище, ім'я, домашня адреса, адреса закладу, телефони зв'язку).</p>	<p>Вихованець має: - мати уявлення про свою зовнішність; - розповісти про зовнішність близьких, вихователя, дітей в групі; - знати своє ім'я, прізвище, домашню адресу, адресу закладу, телефони зв'язку.</p>	<p>Формування уявлень про свою зовнішність та зовнішність близьких. Розвиток мовлення на основі розповідей про зовнішність. Розвиток пам'яті на основі запам'ятання знань про себе.</p>
3.	40	<p>Дитина і соціум. Світ звуків. Розпізнавання голосів дітей в групі. Слухання і розпізнавання звуків в навколишньому середовищі: спів пташок, голоси тварин, шуми транспорту, музичні інструменти. Вибір місця для безпечної гри. Небезпечні речовини (ліки, побутова хімія, горючі речовини).</p>	<p>Вихованець має: - розпізнавати голоси дітей в групі; - вміти слухати і розпізнавати звуки в навколишньому середовищі; - обирати місця для безпечної гри; - знати про небезпечні речовини (ліки, побутова хімія, горючі речовини) та заборону їх використання.</p>	<p>Формування уявлень про визначення місця для безпечної гри. Розвиток пам'яті на основі запам'ятання небезпечних речовин, які заборонено використовувати. Розвиток слухових, відчуттів на основі формування вміння їх розпізнавати.</p>

4.	40	<p>Навички поведінки. Правила безпечної поведінки в закладі. Накривання на стіл. Прибирання посуду після їжі. Витирання чи миття клейонку (скатертину) після їжі. Заправлення постелі (струснути простирадло, розстелити ковдру, покривало, збити подушку). Миття підлоги в спальній або груповій кімнаті. Небезпечні знайомства. Відмова від пропозицій незнайомих погуляти, покататися в машині.</p>	<p>Вихованець має: - дотримуватися правил безпечної поведінки в закладі; - вміти накривати на стіл; - прибирати посуд, витирати скатертину після їжі; - заправляти постіль; - мити підлогу в спальній або груповій кімнаті; - знати про небезпечні знайомства; - розуміти необхідність відмови від пропозицій незнайомих погуляти, покататися в машині.</p>	<p>Формування навичок дотримання правил безпечної поведінки в закладі. Виховання дисциплінованості, слухняності на основі дотримання розпорядку дня, правил поведінки в закладі, на прогулянці; відмови від пропозицій незнайомих погуляти, покататися в машині. Виховання охайності через дотримання чистоти робочого місця, місця гри.</p>
----	----	---	--	--

На основі розробленої програми нами було проведено 192 заняття з предмету «Соціально-побутове орієнтування». Навчання соціально-побутовим навичкам відбувалось у таких формах: заняття, режимні моменти, прогулянки. Тривалість індивідуальних занять становила 10 хв., фронтальних – 35-40 хв. Заняття організовувались за такою структурою [3]: 1. Організація учнів; 2. Повідомлення чи повторення навчального матеріалу; 3. Повідомлення теми та завдань уроку; 4. Ознайомлення з об'єктом роботи; 5. Складання плану роботи; 6. Вправи на ознайомлення з правилами та прийомами роботи; 7. Виконання практичної роботи; 8. Оцінка якості виконаної роботи; 9. Підведення підсумків.

В процесі роботи ми використовували такі прийоми реалізації індивідуального підходу [5]:

- врахування різного рівня знань та уявлень про навколишнє середовище, зони актуального та найближчого розвитку;
- індивідуалізація завдань;
- визначення відповідного рівня допомоги.

Кожен вихованець в залежності від рівня розвитку, зони актуального та найближчого розвитку потребує різного рівня допомоги. Надмірна допомога призводить до пасивності дитини, а недостатня – до неможливості опанування відповідними знаннями, вміннями та навичками. В процесі роботи ми надавали кожній дитині спеціальну

допомогу, спрямовану на ліквідацію певних недоліків у знаннях, індивідуальних помилок. Одних вихованців, які не могли самостійно приступити до діяльності, ми стимулювали, заохочуючи до дії, підтримуючи. Других організовували, надаючи допомогу у встановленні послідовності виконання завдання, повторення інструкції, поділу завдання на частини, багаторазового повторення і показу способу виконання завдання чи дії.

Висновки. Впровадження розробленої спеціальної методики дозволило значно підвищити рівні сформованості соціально-побутових навичок дітей з помірними та тяжкими інтелектуальними порушеннями. Це проявилось у збільшенні в три рази кількості дітей з достатнім рівнем сформованості соціально-побутових навичок. У більшості дітей експериментальної групи підвищився рівень самостійності у виконанні соціально-побутових навичок, відбулись певні зрушення в оволодінні етапністю виконання самообслуговуючих дій, спостерігається зацікавленість до власної діяльності. Також відмічається позитивна динаміка просування індивідуальних показників кожної дитини в сфері самообслуговування.

Бібліографія

Гаврилов, О. (2010). Особливі діти в закладі і соціальному середовищі. Кам'янець-Подільський: Аксіома. **Галецька, Ю.** (2013). Особенности использования системы пиктограмм в процессе формирования социально-бытовых навыков у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью // *Szkola specjalna*, № 3. **Гіренко, Н.** (2011). Соціально-побутове орієнтування в допоміжній школі. Слов'янськ. **Лисовская, Т.** (2010). Воспитание и обучение детей с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью. Минск: БГПУ. **Пишчек, М.** (2006). Руководство по работе с детьми с умственной отсталостью. СПб: Речь.

References

Gavrilov, O. (2010). Osoblivi diti v zakladi i sotsialnomu seredovischi. Kam'yanets-Podil'skiy: AksIoma. **Galetska, Y.** (2013). Osobennosti ispolzovaniya sistemyi piktogramm v protsesse formirovaniya sotsialno-byitovyih navyikov u detey s umerennoy i tyazheloy umstvennoy otstalostyu // *Szkola specjalna*, № 3. **Girenko, N.** (2011). Sotsialno-pobutove orientuvannya v dopomizhniy shkoli. Slov'yansk. **Lisovskaya, T.** (2010). Vospitanie i obuchenie detey s umerennoy i tyazheloy intellektualnoy nedostatochnostyu. Minsk: BGPU. **Pishchek, M.** (2006). Rukovodstvo po rabote s detmi s umstvennoy otstalostyu. SPb: Rech.

Received: 21.10.2019.

Accepted: 24.11.2019.

УДК 376.36+372.46

DOI 10.32626/2413-2578.2020-15.56-65

Н.М. Голуб

nataly.golub@ukr.net

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

**ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ КОРЕКЦІЙНО-
РОЗВИВАЛЬНОЇ РОБОТИ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ ІЗ
ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ,
ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ В УМОВАХ
ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ**

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

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

Голуб Н. М. Особливості організації корекційно-розвивальної роботи з молодшими школярами із загальним недорозвиненням мовлення, затримкою психічного розвитку в умовах інклюзивного навчання. Стаття присвячена проблемі організації корекційно-розвивальної роботи з молодшими школярами із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ), затримкою психічного розвитку (ЗПР) в умовах інклюзивного навчання. В учнів із ЗНМ, ЗПР спостерігаються стійкі труднощі в оволодінні читанням і письмом, які часто перетворюються на дислексію, дисграфію, дизорфографію.

У статті розглянуто особливості підгрупової, індивідуальної роботи з корекції та розвитку в дітей із ЗНМ, ЗПР технічної та змістово-сміслової сторін процесу читання, зв'язного писемного мовлення; визначено рекомендації щодо включення таких учнів у фронтальну роботу в загальноосвітньому класі. В умовах інклюзивного навчання необхідними є аналіз і врахування етіопатогенетичних факторів, характерних проявів утруднень дітей із ЗНМ, ЗПР у процесі навчально-

пізнавальної діяльності, особливостей розвитку їхньої когнітивної й емоційно-вольової сфери.

Ключові слова: загальне недорозвинення мовлення, затримка психічного розвитку, порушення писемного мовлення, молодші школярі, інклюзивне навчання.

Голуб Н. М. Особенности организации коррекционно-развивающей работы с младшими школьниками с общим недоразвитием речи, задержкой психического развития в условиях инклюзивного обучения. Стаття посвящена проблеме организации коррекционно-развивающей работы с младшими школьниками с общим недоразвитием речи (ОНР), задержкой психического развития (ЗПР) в условиях инклюзивного обучения. У учащихся с ОНР, ЗПР наблюдаются стойкие трудности в овладении чтением и письмом, которые часто превращаются в дислексию, дисграфию, дизорфографию.

В статье рассмотрены особенности подгрупповой, индивидуальной работы по коррекции и развитию у учащихся технической и содержательно-смысловой сторон процесса чтения, связной письменной речи; даны рекомендации по включению таких детей во фронтальную работу в общеобразовательном классе. В условиях инклюзивного обучения необходимым является анализ этиопатогенетических факторов, характерных проявлений затруднений детей с ОНР, ЗПР в учебно-познавательной деятельности, особенностей развития их когнитивной и эмоционально-волевой сферы.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, задержка психического развития, нарушения письменной речи, младшие школьники, инклюзивное обучение.

Golub N. M. Features of the organization of correctional and development work with junior schoolchildren with general speech underdevelopment, delay of developmental in an inclusive learning environment. The article is devoted to the problem of correction and development of written speech of children with general speech underdevelopment (GSU), delay of developmental (DD). Children with GSU and DD have cerebral organic pathology of a residual nature in most cases. Therefore they belong to the category of pupils with a high risk of occurrence of reading and writing disorders. They have persistent difficulties in mastering reading and writing, which often turn into dyslexia, dysgraphia and dysorhographia. Pupils with GSU and DD have disorders of oral speech, underdevelopment of gnostic, mnesic, mental processes, as well as rapid mental fatigue, motor awkwardness, insufficient skills for planning, regulating, controlling their activities. Therefore they have problems with technical and semantic sides of reading and writing, their written speech disorders are often mixed.

Such children require considerable attention from doctors, parents, and especially teachers and speech therapists. When eliminating their written speech disorders and developing their written and spoken activities, it is necessary to combine frontal, group and individual forms of work in the best way.

The author considers some aspects of frontal and group work aimed at correcting and developing pupils` technical and semantic aspects of the reading process, the work aimed at developing coherent written speech. The specifics of individual approach to children with GSU and DD are examined, including development of cognitive, emotional-volitional skills of the pupil, as well as specifics of his/her personal development. It is recommended to take into consideration children`s cognitive motives in learning, their social and communicative skills, to rely on the analysis of the etiopathogenetic factors of dyslexia, dysgraphia, dysorhographia, children`s mistakes and difficulties in learning and cognitive activities.

Keywords: general speech underdevelopment, delay of developmental, disorders of reading and writing, junior schoolchildren, inclusive learning environment.

Постановка проблеми. Однією з актуальних проблем сучасної школи є зростання чисельності дітей, які мають низьку успішність у засвоєнні навчальної програми. Виникнення в учнів труднощів в опануванні навичками читання та письма часто пов'язане з цілим комплексом факторів. Стійкі труднощі в оволодінні писемним мовленням, які поспіль перетворюються на дислексію, дисграфію, дизорфографію, обумовлені, першою чергою, біологічними чинниками, зокрема резидуальною органічною патологією ЦНС. Найчастіше проявами недорозвинення або ушкодження ЦНС, які призводять до порушень писемного мовлення, є: нейродинамічні порушення, парціальна дефіцитарність вищих психічних функцій, функціональна недостатність регулятивних механізмів (В. Ковальов, 1976; Н. Корсакова, Ю. Мікадзе, О. Балашова, 1997; А. Сиротюк, 2002; О. Корнєв, 2006). Навіть незначне порушення нервової системи може призвести до дезінтеграції структур мозку і, відповідно, до затримки й відхилень у розвитку психічних процесів. На момент вступу до школи така дитина незріла, не готова до навчальної діяльності, що може спричинити її неуспішність, і навіть дезадаптацію.

Що стосується стійких і виражених труднощів в опануванні писемним мовленням, то вони часто характерні для дітей із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ) або затримкою психічного розвитку (ЗПР). У більшості дітей із ЗНМ, ЗПР спостерігаються порушення нервової системи. Як свідчать дослідження М. Певзнер, 1982; О. Мастюкової, 1996; Т. Ахутіної, 1997; А. Семенович, 2007, саме для

дітей із труднощами опанування і порушеннями писемного мовлення часто характерний ускладнений неврологічний анамнез.

Оскільки порушення нервової системи внаслідок перинатальної або ранньої постнатальної патології ЦНС часто не є тяжкими за ступенем прояву, то парціальну несформованість у дітей із ЗНМ та ЗПР окремих психічних функцій не завжди своєчасно діагностують і корегують. Цілком очевидно, що при відсутності своєчасної й кваліфікованої психолого-педагогічної допомоги навіть у дітей з незначними порушеннями розвитку виникає ризик певного ускладнення в них структури дефекту.

У сьогоденних соціально-економічних умовах необхідно говорити і про дію тих несприятливих соціальних факторів, які можуть посилювати вплив екзогенно-органічного чинника на розвиток дітей із ЗНМ, ЗПР: зростання випадків соціальної та педагогічної занедбаності; неадекватні для дітей психолого-педагогічні умови, в яких оволодіння ними навиками читання та письма значно ускладнюється (різноманітні недоліки сімейного виховання; розвиток дитини з порушенням мовлення в умовах білінгвізму або в умовах дефіциту спілкування та ін.).

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що найчисельнішою категорією дітей, у яких спостерігаються дислексія, дисграфія, дизорфографія, є молодші школярі із ЗНМ та ЗПР.

Наявні у дітей із ЗНМ та ЗПР недоліки усного мовлення, недорозвинення в них гностичних, мнестичних, мисленневих процесів викликають труднощі засвоєння ними базових шкільних умінь і навичок, обумовлюють виникнення порушень писемного мовлення. Дітям із ЗНМ та ЗПР часто притаманні швидка розумова втомлюваність, моторна незграбність, певні недоліки емоційно-вольової та мотиваційної сфери, недостатня сформованість умінь планувати, регулювати, контролювати свою діяльність (Т. Сак, 1997, 2009, 2017; Т. Ілляшенко, 1997, 2000; О. Мастюкова, /1998; Т. Фотекова, 2003; О. Корнєв, 2006; В. Тарасун, 2008 та ін.).

Більшість дітей із ЗНМ та ЗПР навчаються у загальноосвітніх школах. З одного боку, доцільно говорити про значний ризик виникнення в таких дітей стійких труднощів у навчанні, з іншого боку, в умовах інклюзії слід зважати на значні можливості цілеспрямованої профілактики та усунення в них порушень читання, письма шляхом організації та проведення з ними відповідної корекційно-розвивальної роботи. Неуспішність таких дітей в опануванні базовими навчальними навичками має попереджатися сумісними зусиллями логопеда, психолога, вчителя, соціального педагога, лікаря і батьків дитини, оптимальним для кожної дитини сполученням видів і форм навчально-виховної і корекційно-розвивальної роботи.

Складність і варіабельність патогенетичних механізмів дислексії, дисграфії, дизорфографії у дітей із ЗНМ та ЗПР пов'язані з

незавершеністю в них цереброгенезу, з вираженістю динамічних змін у зв'язках між різними системами мозку. Це, своєю чергою, відображає специфіку і неоднорідність проявів відхилень у розвитку вербальних і невербальних психічних функцій, різноманітність специфічних помилок у них під час читання та письма (О. Азова, Т. Ахутіна, Л. Бартенєва, Н. Голуб, Е. Данілавічюте, В. Ільяна, О. Корнєв, Р. Лалаєва, І. Марченко, О. Мойсеєнко, Л. Парамонова, І. Прищєпова, М. Русецька, В. Тарасун, Н. Чередніченко, М. Шеремет та ін.). Важливо визначати рівень сформованості когнітивної та емоційно-вольової сфери кожного учня, особливості його мовленнєвого розвитку, мати повну інформацію про стан його нервової системи. На підставі зазначеного навчально-виховна та корекційно-розвивальна робота з дітьми із ЗНМ, ЗПР мають плануватися з урахуванням результатів обстеження кожної дитини, відповідно, поєднувати різні види та форми впливу на її розвиток.

Метою статті є визначення засад підвищення ефективності надання педагогічної допомоги дітям із ЗНМ, ЗПР та порушеннями писемного мовлення в умовах інклюзивного навчання, пошук шляхів оптимального сполучення різних видів і форм навчально-виховної та корекційно-розвивальної роботи при подоланні в учнів із ЗНМ, ЗПР дислексії, дисграфії, дизорфографії.

Виклад основного матеріалу. У більшості дітей із ЗНМ, ЗПР, у яких порушення писемного мовлення обумовлені церебрально-органічною патологією, недостатніми для успішного формування навичок читання та письма є, як правило, усно-мовленнєва база (низький рівень розвитку лексико-граматичних узагальнень, фонематичних процесів, навичок зв'язного мовлення), функціональна база (недостатня сформованість уваги, сприймання, пам'яті, мислення), операціональна база (труднощі засвоєння певних навчальних дій та їх алгоритму). До того ж стійкі труднощі у процесі навчання нерідко пов'язані як з вадами мовлення і недостатнім розвитком у дітей пізнавальної діяльності, так і з незрілістю їхньої емоційно-вольової сфери (Т. Ілляшенко, О. Корнєв, Р. Лалаєва, Т. Сак, Т. Фотєкова та ін.).

Спостереження за навчальною діяльністю молодших школярів із ЗНМ, ЗПР та порушеннями писемного мовлення свідчать про те, що діти із значними труднощами опановують технічною стороною процесів читання та письма, припускаються численних помилок, які важко піддаються корекції. У міру оволодіння писемним мовленням в учнів із ЗНМ та ЗПР виникають труднощі сприймання або відтворення змістової сторони письмових текстів. Їм важко осмислювати й запам'ятовувати семантичні, логіко-граматичні зв'язки при сприйманні текстів пізнавального та художнього характеру. Дітям важко переказати прочитаний текст, відтворити зазначені у тексті просторові та часові параметри певних об'єктів, явищ та ін. Вони утруднюються відредагувати написане, оскільки це потребує застосування більш

точних за змістом лексем, правильних граматичних слівформ, дотримання орфографічних правил (Л. Бартенєва, Н. Голуб, Е. Данілавичюте, Р. Лалаєва, І. Прищєпова, В. Тарасун, Н. Черєдніченко та ін.).

Слід зважати на те, що недоліки усного і писемного мовлення часто сполучаються у дітей із ЗНМ, ЗПР з парціальною несформованістю низки невербальних функцій. На цій підставі виправлення в них дислексії, дисграфії, дизорфографії потребує тривалої і багатоетапної роботи. Корекційно-розвивальну роботу забезпечуватиме логопед, але ж до неї мають залучитися і психолог, і вчитель початкової школи, і батьки дітей.

Організація корекційно-розвивальної роботи потребує врахування вікових, типологічних та індивідуальних особливостей молодших школярів із дислексією, дисграфією, дизорфографією. Важливо чітко уявляти етіопатогенез порушень читання та письма, характер специфічних помилок, особливості розвитку пізнавальної сфери й усного мовлення дітей (О. Корнєв, Р. Лалаєва, Р. Левіна, Є. Логінова, Є. Соботович, В. Тарасун, Г. Чиркіна, М. Шеремет та ін.). При проведенні корекційно-розвивальної роботи з молодшими школярами із стійкою неуспішністю в оволодінні писемним мовленням необхідно враховувати стан їх нервово-психічної сфери, сформованість мотивації до навчання, соціально-комунікативних умінь, пізнавальної активності та самостійності, а також зважати на інтереси, схильності дітей, їхні вподобання та особистісні риси (Н. Голуб, Є. Логінова, В. Тарасун, Т. Шевченко та ін.).

Виправляючи специфічні помилки, логопед найбільшу увагу має приділяти тим функціям, недорозвинення яких обумовлює дислексію, дисграфію, дизорфографію. Значної уваги потребує формування в дітей когнітивних і моторних функцій, навичок саморегуляції та самоконтролю, що досягається при виваженій системі корекційно-розвивальної роботи на кожному з її етапів. Також корекційна робота має охоплювати всі сторони мовленнєвої системи: фонетико-фонематичний та лексико-граматичний лад, сприяти формуванню навичок мовного аналізу та синтезу, навичок зв'язного мовлення. Ураховуючи низький рівень мотивації та регулятивних механізмів комунікативно-пізнавальної діяльності молодших школярів із ЗНМ, ЗПР, корекційна робота повинна здійснюватися за умови забезпечення оптимального сполучення підгрупової та індивідуальної роботи на логопедичних заняттях.

Результативність роботи з дітьми з дислексією визначається показниками, що характеризують динаміку формування технічної та змістово-сислової сторін процесу читання. На підгруповому корекційному занятті здійснюється пропедевтична робота, яка спрямована на актуалізацію знань, уявлень учнів за тією темою, з якою

буде пов'язане читання певного тексту. Важливою є лексична складова такої роботи: розширення словникового запасу, уточнення значень слів, акцентуація уваги дітей на розумінні значення слів у певному контексті. Попередження технічних труднощів може здійснюватися шляхом опрацювання певних прийомів, що полегшують процес читання, а також вправління дітей у прочитуванні окремих слів, словосполучень, речень та окремих фрагментів тексту на підготовчому етапі роботи.

Під час підгрупової роботи логопед має активізувати процес сприйняття і розуміння учнями змісту тексту. Використання сюжетних картинок, предметних картинок-символів, опорних слів, пунктів плану, уявного малювання є тими прийомами, що допомагають встановленню і запам'ятовуванню дітьми певної послідовності подій у тексті. Важливим для осмислення тексту є пошук і знаходження учнями причинно-наслідкових, просторових та інших логічних зв'язків. Саме на логопедичному занятті можна приділити цій роботі достатньо часу, ураховуючи конкретні недоліки розвитку мовленнєвої та пізнавальної сфери учнів, відповідно, й міру труднощів та міру необхідної для їх подолання педагогічної допомоги.

Робота над технічною та змістово-сисловою сторонами процесу читання має бути тісно пов'язаною. Покращенню техніки читання сприяє розвиток в учнів зорового гнозису, зорового аналізу та синтезу, зорово-просторових уявлень, закріплення чітких зв'язків між фонемами та графемами, опрацювання певних лексико-граматичних тем. Умінню осмислювати прочитане, встановлювати логічні зв'язки у пізнавальному або художньому тексті сприяє застосування спеціально дібраних логопедом вправ, які націлюють учнів на: виявлення різних змістових та смислових аспектів тексту; пошук протиріч, помилкових суджень; критичну оцінку викладеного у тексті фактичного матеріалу й т. ін. Доцільність використання таких вправ на підгруповому занятті полягає в тому, що діти навчаються виконувати надзвичайно важливу для їхнього розвитку мисленнєву роботу в зручному для них темпі та під контролем логопеда, який чітко дозує обсяг педагогічної допомоги і стимулює прояви пізнавальної активності та самостійності учнів.

Специфікою логопедичних занять є те, що корекційно-розвивальна робота з дітьми із ЗНМ, ЗПР часто проводиться в межах певних лексичних тем. Це орієнтує логопеда на вибір мовленнєвого матеріалу, в тому числі текстів, певної тематичної спрямованості. Опрацювання слів за певною темою сприяє уточненню їхньої звуко-буквеної структури і морфемної будови, допомагає закріпити їхні оптичні образи, рухові (кінестетично-кінетичні) програми, що лежать в основі графічного їх відображення на письмі. Діти легше засвоюють парадигми слів як певних лексичних і граматичних одиниць. Така робота, у цілому, позитивно відбивається на розвитку всіх сторін мовленнєвої системи,

сприяє корекції недоліків і усного, і писемного мовлення, допомагає дітям із ЗНМ та ЗПР засвоїти мовні закономірності та правила [2].

Підгрупова робота на логопедичних заняттях найбільшою мірою сприяє реалізації принципу комунікативної спрямованості навчання. При формуванні мовлення як основного засобу комунікації ми формуємо в учнів із ЗНМ, ЗПР культуру спілкування з оточуючими, навчаємо їх сумісно працювати над змістовою стороною тих текстів, які вони читають або складають. Саме під час підгрупової роботи є можливості створення дидактичних ситуацій, які допомагають дітям набути певного досвіду осмислення інформації шляхом її обговорення з іншими учасниками, зіставлення різних висновків, пропозицій, оцінок та ін.

Під час підгрупових занять з логопедом учням пропонуються спеціально дібрані для них вправи, націлені на усунення характерних для них помилок. З дидактичної точки зору, важливо, щоб корекційно-розвивальні завдання використовувалися в певній послідовності, з поступовим збільшенням міри складності виконуваної роботи (за характером мовленнєвого матеріалу, за характером практичних і розумових дій, за рівнем самостійності учнів при виконанні указаних дій). Отже, під час підгрупового заняття виключно важливим є індивідуальний підхід, який спрямований на те, щоб найбільшою мірою враховувати особливості дитини із ЗНМ або ЗПР. Підкреслимо те, що на логопедичних заняттях цілеспрямовано усуваються характерні для кожного учня специфічні помилки. Це потребує підготовки логопедом певного дидактичного та наочного матеріалу для корекції недоліків усного і писемного мовлення в кожній конкретній дитини.

На підгрупових логопедичних заняттях створюються оптимальні умови для тих складних для дітей із ЗНМ та ЗПР видів роботи, які їм важко виконувати у класі. Відповідно до принципу комунікативної спрямованості, у корекційно-розвивальній роботі логопед моделює різні ситуації спілкування учнів між собою, пропонує їм такі види завдань, які сприяють накопиченню учнями досвіду взаємодії та вербальної комунікації з однолітками та дорослими. Особлива увага приділяється тому, як навчити дітей з порушеннями писемного мовлення планувати зміст повідомлення, уявляти його структуру і складові частини; обирати мовні засоби, послідовно викладати свої думки, редагувати написане. Моделювання ситуацій, у яких діти стають авторами текстів вітальних і запрошувальних листівок, коротких оголошень, записок, коротких описів тих подій, свідками яких вони були, забезпечує більш високий рівень мотивації виконуваних ними письмових завдань. Створюючи певні комунікативно-дидактичні ситуації, логопед пропонує адресатам (дітям, які отримали певне повідомлення), своєю чергою, дати відповідь – також у письмовій формі. Це дозволяє сформувати більш чіткі

уявлення дітей про модель комунікації, про необхідність дотримуватися мовних правил при оформленні свого повідомлення.

Учитель має виконувати рекомендації логопеда і залучати дітей із ЗНМ, ЗПР до роботи у класі разом з іншими учнями. Так, наприклад, якщо учню із ЗНМ або ЗПР важко виконати завдання, то у певних ситуаціях можна привернути його увагу до того, як це роблять інші діти. Атмосфера під час сумісної роботи учнів класу має бути доброзичливою. Так, учень із ЗНМ або ЗПР, який утруднюється самостійно скласти розповідь, може висловити оцінку щодо складеної розповіді свого однокласника: «Цікаво», «Сподобалось» й т.ін. Отже, доцільно організовувати роботу так, щоб ті слабкі учні, які не можуть скласти розповідь самотужки, засвоювали алгоритм дій та креативний досвід своїх ровесників.

Слід підкреслити, що діти з дислексією, дисграфією та дизорфографією утруднюються виконувати ті письмові завдання, які пропонуються учням під час роботи у класі. Зважаючи на труднощі дітей із ЗНМ, ЗПР, за рекомендацією логопеда завдання можуть зменшуватися за обсягом, спрощуватися за алгоритмом їх виконання, включати додаткові дії контролю. Якщо робота у класі виявляється занадто складною, вчителю необхідно чітко визначити міру педагогічної допомоги, пропонувати дитині покрокове (поелементне) виконання завдання, дозволити учневі користуватися допоміжними засобами (довідниковою літературою, опорними схемами, картками-пам'ятками та ін.).

Отже, і на логопедичних заняттях, і під час уроків у класі має реалізовуватися індивідуальний підхід до учнів із ЗНМ, ЗПР та порушеннями писемного мовлення. Це потребує: урахування особливостей розвитку когнітивної сфери дітей та особливостей особистісного розвитку; сформованості пізнавальних мотивів у навчанні, соціально-комунікативних умінь і навичок; ретельного аналізу етіопатогенезу дислексії, дисграфії, дизорфографії, характерних для дитини помилок і утруднень у навчально-пізнавальній діяльності; урахування стану здоров'я учня [1].

Підкреслимо те, що крім розбудови стосунків між педагогом і учнями у навчальній сфері, необхідною є також взаємодія їх в організаційній та емоційній сферах [3]. У корекційно-розвивальній роботі з молодшими школярами із ЗНМ, ЗПР необхідно забезпечувати найбільш прийнятну для них стратегію дій і темп розв'язання пропонованих ним завдань. При використанні будь-якого виду або форми роботи діяльність дітей повинна організовуватися за умов створення позитивного емоційного фону.

Висновки і перспективи подальших розвідок. В умовах розвитку інклюзивної освіти проблема пошуку шляхів, засобів ефективного сполучення різних видів і форм педагогічного впливу на

дитину з психофізичними особливостями набуває ще більшої актуальності та значущості. Успішному опануванню дітьми із ЗНМ, ЗПР навичками читання та письма заважають недоліки усного мовлення, парціальна несформованість у них низки невербальних психічних функцій. На цій підставі в умовах інклюзивного навчання корекційно-розвивальна робота з такими учнями має будуватися на принципах комплексного, системного, етіопатогенетичного, комунікативного, диференційованого та індивідуального підходів. Логопед та вчитель мають відшукати шляхи оптимального поєднання видів і форм роботи з дітьми із ЗНМ, ЗПР на логопедичних заняттях та у класі для реалізації завдань усунення в них дислексії, дисграфії, дизорфографії.

Бібліографія

1) Голуб, Н.М. (2012). Особливості індивідуального підходу до учнів молодшого шкільного віку при корекції в них недоліків писемного мовлення. *Збірник наук. праць ХНПУ імені Г. С. Сковороди «Теорія та методика навчання та виховання»*, 32, 22-33.; **2) Голуб, Н.М.** (2016). Реализация концепто-коммуникативного подхода при коррекции нарушений формирования письменной речи у младших школьников с общим недоразвитием речи. *Вестник КазНПУ им. Абая, серия «Специальная педагогика»*, 2 (45), 46-51. **3) Hafen, C.A.** (2015). Teaching Through Interactions in Secondary School Classrooms: Revisiting the Factor Structure and Practical Application of the Classroom Assessment Scoring System-Secondary/ C.A. Hafen, B.K. Hamre, J.P. Allen, C.A. Bell, D.H. Gitomer, R.C. Pianta. *J Early Adolesc.*, 35(5-6), 651-680.

References

1) Golub, N.M. (2012). Osoblyvosti indyvidual`nogo pidxodu do uchniv molodshogo shkil`nogo viku pry korekciyi v nux nedolikiv pysemnogo movlennya. *Zbirnyk nauk. pracz XNPU imeni G. S. Skovorody «Teoriya ta metodyka navchannya ta vuxovannya»*, 32, 22-33. [in Ukrainian]. **2) Golub, N.M.** (2015). Realyzacy`ya koncepto-komunykativnogo podxoda pry korekcyu narushenyj formyrovany`ya pys`mennoj rechy u mladshyx shkol`nykov s obshhym nedorazvytyem rechy. *Vestnyk KazNPU im. Abaya, sery`ya «Specyjal`naya pedagogyka»*, 2 (45), 46-51. [in Russian]. **3) Hafen, C.A.** (2015). Teaching Through Interactions in Secondary School Classrooms: Revisiting the Factor Structure and Practical Application of the Classroom Assessment Scoring System-Secondary / C.A. Hafen, B.K. Hamre, J.P. Allen, C.A. Bell, D.H. Gitomer, R.C. Pianta. *J. Early Adolesc.*, 35(5-6), 651-680.

Received 24.10.2019

Accepted 25.11.2019

УДК 612 – 053.3

DOI 10.32626/2413-2578.2020-15.66-78

А. Б. Заплатинська

ortonpu@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0002-5604-5617>

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ВЗАЄМОДІЇ У БАТЬКІВ З ДИТИНОЮ ПЕРШОГО РОКУ ЖИТТЯ

Відомості про автора. Анна Заплатинська, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри ортопедагогіки, ортопсихології та реабілітології факультету спеціальної та інклюзивної освіти Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. У колі наукових інтересів: методики раннього розвитку, психолого-педагогічний супровід сімей і дітей групи ризику та з порушеннями психофізичного розвитку; упровадження технологій сенсорного інтегрування в інклюзивному освітньому середовищі. E-mail: ortonpu@ukr.net.

Contact. Anna Zaplatynska, Ph.D. of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Orthopedagogical, Orthopsychology and Rehabilitation, Faculty of Special and Inclusive Education, National Pedagogical Drahomanov University. In the area of scientific interests: methods of early development, psychological and pedagogical support of families and children at risk and with disorders of psychophysical development; implementation of sensor integration technologies in an inclusive educational environment. упровадження технологій сенсорного інтегрування в інклюзивному освітньому середовищі. E-mail: ortonpu@ukr.net.

Відомості про наявність друкованих статей: 1. Заплатинська А. Б. (2017) Нейропсихологічні основи укладання програми комплексної абілітації для дітей раннього віку. – К. : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, –190с. – С. 32-37. 2. Панченко Т.Л., Заплатинська А. Б. (2018) Раннє втручання як система комплексної допомоги дітям раннього та дошкільного віку. Народна освіта / Випуск №3 (36). Режим доступу: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=5463

Заплатинська А. Б. Особливості формування навичок взаємодії у батьків з дитиною першого року життя. Статтю присвячено дослідженню проблеми розвитку дітей першого року життя, особливу увагу в приділено пренатальному розвитку та постнатальним змінам, що відбуваються у новому для дитини соціофізичному середовищі. У статті відзначається, що основною формою життєдіяльності новонародженої дитини є її емоційне спілкування з

батьками та різними соціальними групами дорослих людей. Тому з метою уникнення кризових явищ необхідно створювати соціально-педагогічні умови взаємодії дитини з дорослими. Батьки мають бути обізнаними з функціональними особливостями розвитку дитини на кожному віковому етапі від народження до трьох (чотирьох) років. З цією метою в фахове навчання молодих спеціалістів вводиться поняття компетентнісне або усвідомлене батьківство. Зокрема, у центрах раннього розвитку передбачається розроблення програми індивідуального розвитку, що передбачає різні форми супроводу сімей. Наприклад, навчання батьків в процесі спостереження за заняттями із фахівцями центру, супервізія сім'ї, надання консультативної допомоги та інше. Здійснено аналіз історичних поглядів на виховання і розвиток немовлят з урахуванням сучасних нейрофізіологічних та нейропсихологічних досліджень.

Ключові слова: розвиток, онтогенез, дизонтогенез, сенсорна депривація, сензитивний період.

Заплатинская А.Б. Особенности формирования навыков взаимодействия родителей с ребенком первого года жизни. Стаття посвящена исследованию проблемы развития детей первого года жизни. Раннее детство обеспечивает общее развитие, выступает основой для приобретения специальных знаний и способствует формированию устойчивых личностных качеств. Особое внимание в статье уделено перинатальному развитию и постнатальным изменениям, также отмечается, что основной формой жизнедеятельности новорожденного ребенка является ее эмоциональное общение с родителями и социальными группами. Поэтому необходимо создавать социально-педагогические условия взаимодействия ребенка со взрослыми. Родители должны быть ознакомлены с функциональными особенностями развития ребенка на каждом возрастном этапе от рождения до трех (четырёх) лет. С этой целью в профессиональное обучение молодых специалистов вводится понятие осознанное родительство. В частности, в центрах раннего развития предусматривается разработка программы индивидуального развития ребенка, которая и сопровождения семьи которая воспитывает ребенка с инвалидностью. Например, обучение родителей в процессе наблюдения за занятиями со специалистами центра, супервизия семьи, оказание консультативной помощи и прочее. В статье осуществлен анализ исторических взглядов на воспитание и развитие младенцев с учетом современных нейрофизиологических и нейропсихологических исследований.

Ключевые слова: развитие, онтогенез, дизонтогенез, сенсорная депривация, сенситивный период.

Zaplatynska A. Peculiarities of formation of interaction in parents with the first year's child. Early childhood care and education is deeply rooted, and caring for children has always been an integral part of human society. Organizing and fulfilling the social roles of fatherhood has evolved over time and remains diverse across cultures, often reflecting family and community structures, as well as the social and economic roles of women and men. Historically, child care arrangements were largely informal, involving family members, households, and the community.

The first year of a child's life is spent in creating ideas about themselves and the outside world, most children are able to distinguish between themselves and others by the second year. This differentiation is crucial to a child's ability to determine how he or she should function in relation to other people in the environment. We consider parents of young children to be the first teacher because they are an integral part of the early learning process.

Global practice shows that an increasing number of young parents are losing their connection with generations and family support. To date, Ukraine is preparing early development professionals to fill this gap by teaching parents with proper guidance and formation in children of behavioral skills, understanding of changes in the outside world, children become more comfortable with their surroundings, and especially important is a stable relationship with parents that allows them to manage. Parents who respond to children's emotions properly form a qualitative influence at the beginning of a relationship. There are appropriate techniques that parents can use to establish these relationships, which in turn will allow their children to learn more about their environment.

The article presents experimental and theoretical studies on advances have been made in the field of neurosciences (neurophysiology and neuropsychology), which link early developmental difficulties and the importance of proper care and parental care to the development and functionality of the brain throughout life of the child.

Keywords: development, ontogenesis, dysontogenesis, sensory deprivation, sensitive periods.

Актуальність дослідження. Численні дослідження в галузях педагогіки, психології, реабілітації та нейронаук (нейрофізіологія, нейропсихологія) підтверджують, що діти котрі отримали на ранніх етапах свого розвитку належний комплексний супровід командою фахівців краще опановують усі сторони соціальної адаптації. Також важливого значення у цей період набуває супровід сім'ї фахівцями та іншими партнерськими організаціями, що сприяє подоланню у батьків страхів та формує гармонійний психологічний клімат до взаємодії з власною дитиною.

Науково-теоретичний аналіз джерел. Діти навчаються у дорослих – це загальновідомий факт, що простежується у наукових

дослідженнях ХХ-ХХІ століть. Попри ряд сучасних наукових досліджень (О. Балуева, А. Ільїн, Г. Кукуруза, О. Лахно, Р. Оганджян), використання у роботі фахівцями авторських методик раннього розвитку дитини (Г. Домана, М. Ібука, С. Лупан, М. Монтессорі, Дж. Сілберг, Р. Штайнера), та програми розвитку дітей від пренатального періоду до трьох років «Оберіг» і програми розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» в цілому розвиток немовляти залишається недостатньо вивченим та висвітленим у психолого-педагогічних публікаціях.

Метою статті є аналіз сучасних практик роботи з дітьми раннього віку, в тому числі з порушеннями психофізичного розвитку, та їх використання в процесі супроводу сімейними центрами раннього розвитку. Теоретичне обґрунтування доцільності залучення батьків в процес розвитку дитини і формування у них компетентнісного підходу до виконання «батьківських обов'язків».

Виклад основного матеріалу. Основною метою сучасної освіти є допомога у розумінні можливості саморозвитку шляхом вдосконалення власного життя та оточення. Беручи за основу дану точку зору можемо виділити такі напрямки впливу на розвиток дитини раннього віку:

- у кожної дитини є потенціал;
- у кожної дитини є механізми саморегуляції;
- кожна людина з оточення дитини є «вихователем», і може допомогти в її розвитку якщо знає що робити;
- у віці 0-3 роки дитина повинна досягти гармонії в розвитку.

Власне «освіту» в ранньому віці необхідно розглядати як допомогу розвитковому потенціалу.

Перші роки життя дитини є найважливішими в процесі формування особистості, тому сім'я виступає вирішальним фактором її розвитку. Першими вчителями дитини є батьки, яким необхідно володіти практичними знаннями про способи допомоги в розвитку природних задатків та усуненні перепон, що можуть цей розвиток загальмувати. Відомо, що онтогенез (індивідуальний розвиток організму з моменту утворення зиготи до природної смерті.) не можна зупинити, але він може спотворитися і трансформуватися під впливом зовнішніх та внутрішніх чинників у фізичні та інтелектуальні порушення, так звані дизонтогенез (порушення нормального індивідуального розвитку на будь-якому етапі життя). Зазвичай під дизонтогенезом розуміють порушення, що виникли в період внутрішньоутробного розвитку або протягом раннього постнатального життя [2, с.20-25].

В процесі розкриття ідеї нашого дослідження особливу увагу звертаємо на те, що ранньому віку передують не менш вагомий внутрішньоутробний розвиток під час якого відбувається закладка, формування та дозрівання центральної нервової системи, в якій фахівці виділяють такі компоненти:

- найстарший та глибоко розміщений, відповідає за інстинкт самозбереження, відчуття індивідуальності, захист власної території, потреби в усамітненні;

- наступний компонент відповідає за суспільну свідомість, взаємостосунки, відчуття приналежності до групи, турбота про потомство, співчуття та інше;

- третій компонент відповідає за вдосконалені сенсорні відмінності, особливу увагу до зовнішнього середовища, тривалий немовлячий період, раціональне мислення та творчий підхід до вирішення життєвих труднощів [4, с.13-14].

Наприкінці 60-х рр. ХХ століття А. Jean Ayres, висловила думку про те, що система відчуттів готова функціонувати ще до народження дитини. Підтвердженням цього є наявність у плода активної сенсорної системи, що широко відображено у різноманітних медичних дослідженнях. Зокрема визначено, що органи чуття і відповідні центри мозку дитини розвиваються до третього місяця вагітності, а протягом наступних шести вони удосконалюються і спеціалізуються відповідно до виконуваних в подальшому функцій (Дж. Айрес, Р. Шмидт) [1, с.14].

Отже, центральна нервова система дитини, в силу своєї важливості, під час вагітності розвивається найшвидше. Зокрема, кора головного мозку, збільшується настільки, що повинна скластися в декілька слоїв, щоб поміститися в черепній коробці [4, с.22]. Тому, голова новонародженого така велика порівняно з тулубом. Центральна нервова система (мозок) також контролює аналізаторні системи та органи відчуття, що формуються та дозрівають в такій послідовності:

- тактильна система (шкіра), завершує своє формування до 8-го тижня вагітності і виступає важливим джерелом інформації про оточуюче середовище. На сьогодні найбільш детально вивчено чутливість шкірного покриву плода, що піддається безперервному впливу м'язів матки і черевної стінки матері. Так, Ф. Вельдман описав метод встановлення зв'язку з плодом на емоційному рівні – гаптономію (контакт через дотик), що дає можливість підтримувати глибокий контакт між батьком, матір'ю і плодом через черевну стінку (F.Veldman) [1, с.14; 4, с. 23];

- нюхова система, формується у плода до 2-го місяця внутрішньоутробного розвитку. Нюх проявляється лише за наявності повітря, тому не діє до моменту народження;

- смакова система, розвивається до 3-го місяця внутрішньоутробного розвитку і добре розвинена, оскільки плід поглинає певну кількість амніотичної рідини. Дослідження смакових відчуттів плода показали, що додавання розчину цукру шляхом введення у навколоплідні води змушує плід їх «жадібно» ковтати, а під час використання гіркої розчину кількість спожитої плодом рідини зменшується, і як наслідок негативних смакових відчуттів плід

демонструє гримаси незадоволення, що добре видно під час ультразвукової діагностики (J. Atkinson) [1, с. 14; 4, с. 24];

- слухова система формується між 2-м та 5-м місяцями. Достатньо вивчено й слухові сприймання плоду, оскільки внутрішнє вухо, яке сприймає звуки і передає сигнали в мозок, формується в кінці шостого місяця внутрішньоутробного розвитку дитини. Фахівці отримали такі висновки: наприклад, коли батько регулярно розмовляє з плодом під час вагітності дружини, дитина після народження буде впізнавати його голос. Також дослідження показали, що голос матері знімає напруження та повертає плід, а згодом і саму дитину до стану емоційної рівноваги. Особливу увагу психотравмі внутрішньоутробного розвитку надавав С. Гроф, який у своїх працях стверджує, що власне внутрішньоутробні психотравми сприяють виникненню таких захворювань як алкоголізм, наркоманія, маніакально-депресивний психоз і шизофренія [3]. Тобто, дитина в утробі матері підпадає під психологічні травми і готувати молодь до батьківства вкрай необхідно [4, с. 24-25].

У наукових дослідженнях щодо впливу музики на слухову систему в процесі внутрішньоутробного розвитку відзначають, що плід реагує вибірково. Наприклад, під час прослуховування музики твори Л. Бетховена і Й. Брамса діють на плід збудливо; А. Моцарта й А. Вівальді – заспокоюють дитину, рок-музика змушує її «шаленіти». У свою чергу новонароджені діти можуть розпізнавати музику або пісні, почуті в пренатальному періоді (С. Шушарджан) [1, с. 15].

Щоб зрозуміти цей феномен, було проведено низку досліджень і доведено існування «вібраційного резонансу». Тобто, при стимуляції однієї системи чи нервового центру вібрація поширюється на інші системи, які іннервуються, і така ланцюгова реакція призводить до динамізації всієї центральної нервової системи «включаючи мозок» (Marie L. Aucher)[1, с.15];

- зорова система формується до 4-го місяця вагітності, а розвиток фоторецепторів завершується до моменту народження. Наприклад, у внутрішньоутробному розвитку зір плода перебуває в стані тимчасової бездіяльності, оскільки він неможливий без світла. Проте, плід сприймає слабке помаранчеве світло при безпосередньому висвітленні живота матері.

Отже, плід, що розвивається внутрішньоутробно, запам'ятовує сенсорну інформацію та інформацію емоційного характеру, які отримує через організм матері та зберігає її на клітинному рівні. Це доводить існування феномену процесу безперервної реєстрації і запам'ятовування, який описали С. Рубінштейн та І. Менухін [1, с. 15; 7, с.14-16].

Усе вище перелічене сприяє подальшому формуванню та розумінню «схеми тіла» в якому активну участь приймає сформованість пропріоцептивної та вестибулярної систем. Так зване уявлення про

існування тривимірного тіла, інформація про його частини та їх взаємодію, можливість виявити межі власного тіла та виокремити його із середовища. Під час внутрішньоутробного розвитку це визначення: об'єму амніотичної рідини, довжини і положення пуповини, рухів кінцівок, торкання до стінок матки. А також спосіб життя матері та її емоційні переживання: прийняття (пізнання) чи відторгнення (паразиткування) плоду-дитини. Це пов'язано з тим, що емоції матері змінюють біохімічний склад обох організмів.

Особливу увагу в даній роботі приділяємо дослідженням які стверджують, що під час внутрішньоутробного розвитку дитині притаманні швидка та повільна фази сну, увесь інший час дитина активна. Під час фази швидкого сну дитина готується до легеневого дихання, оскільки, пришвидшується дихання без заковтування амніотичної рідини і супроводжується активними рухами.

На завершення 7-го місяця внутрішньоутробного розвитку дитина досягає такого рівня розвитку, що може вижити поза межами материнського тіла. А також починає «готуватися» до народження, що супроводжується змінами кумуляції (накопичення біологічно активних речовин) та фізичною активністю:

1. відбувається накопичення антитіл – у зовнішньому середовищі буде захист від мікробів та вірусів;
2. відбувається накопичення підшкірного жиру, готується до переходу в нестабільний температурний режим;
3. відбувається накопичення заліза – для будівництва червоних клітин крові;
4. відбувається повертання головою вниз до родових каналів;
5. рухи дитини стають сильнішими та частішими;
6. режим сну дитини починає співпадати с сонячним ритмом.

Також слід відзначити стадії моменту народження та їх подальший вплив на розвиток дитини:

- фізичні зміни в організмах матері та дитини;
- психологічні адаптивні реакції, що готують обох до фізичних змін та продовження розвитку.

Після народження у дитини починають формуватися нові «точки опори», що готують її до сприйняття нового середовища. Наприклад, спогади про внутрішньоутробний розвиток: серцебиття матері, торкання до себе, звуки ззовні та інше є перехідним етапом, що сприяє формуванню відчуття безпеки і дозволяє швидко адаптуватися до змінних умов зовнішнього середовища.

Перші дев'ять місяців після народження С. Монтанаро вважає «зовнішньою вагітністю» оскільки, стільки часу потрібно дитині щоб досягти скоординованої рухової взаємодії, формуванню вміння пристосовуватися до змінного середовища та переходу на тверду їжу. З

метою кращої адаптації та подальшої соціальної активності новонародженого визначено такі базові потреби:

1. безпосередній контакт з матір'ю: опора на орієнтири внутрішньоутробного життя, встановити референтні (перевага, вподобання) стосунки, сформувати спілкування з мамою яке буде моделлю для спілкування з іншими;

2. збереження біологічних ритмів: дитина отримує їжу та сон за потребою організму;

3. відповідно до систем орієнтирів формується порядок догляду на надання гігієнічних процедур;

4. простір для руху та спостереження;

5. задоволення потреби пізнавати світ усіма органами чуття.

Перші 6-8 тижнів після народження - це «симбіотичне життя» дитини та матері, в цей час фахівці виділяють такі форми близькості:

- носіння на руках;
- догляд за дитиною;
- годування.

На завершення симбіотичного періоду у дитини сформовано нові фундаментальні знання про середовище, що в подальшому впливатиме на сприйняття і реакцію, зміни в середовищі. А також готує дитину до природного роз'єднання, що переростає в «психологічне народження» (серія послідовних етапів входження дитини у зовнішню реальність).

Постійне бажання дитини вивчати оточуючий світ та встановлювати контакт з людьми часто супроводжується плачем, що може означати: «мені сумно», «побудь поряд», «поговори», «візьми на руки». І бажання дорослих оберегти дитину від надмірної стимуляції може призвести до виникнення «сенсорної депривації» (несформованість у дитини яскравості сприйняття і різноманітності враження). Власне базове відчуття довіри до оточення є першим стовпом – психологічного «ЕГО» та має сформуватися у немовляти до 2-го місяця життя.

Відомо, що не існує такого поняття як «інстинкт матері» або «інстинкт батька» є сензитивний період батьківства, який припадає на перші дні після народження та потребує безпосереднього контакту з дитиною. Велике значення для розвитку дитини відіграють стосунки між батьками, коли пара живе в гармонії у неї не буде спроб компенсувати власний емоційний дефіцит у стосунках з дитиною [4, с. 38-65; 6, с. 34-39; 7, с. 19-21].

Крім того діти тих батьків чий стосунки неміцні, не засвоять науки поваги до старших... Також стосунки між батьком та дитиною може зіпсувати мати яка «потакатиме» діям дитини ...і якщо вона прийме сторону дитини то між батьком та дитиною буде формуватися «незгода». Це тому, що жінка бачить в дитині лише опору в старості...

Батько та мати є «базове людське суспільство» в якому дитина має отримати свій перший досвід для розвитку... [8, с. 46]

Слід пам'ятати, все що ми робимо з дитиною є – освітою. Таким чином, носіння на руках, догляд за дитиною це форма спілкування та особистого контакту який формує «психосоматичну єдність» - вміти домовитися із собою означає бути в гармонії зі світом. Відповідно якщо дитина тривалий час не отримує відповіді на своє бажання спілкуватися зі світом і дорослими (не отримує тривалий час їжу, не має тілесного чи емоційного контакту з дорослим) може набути «деперсоналізації», що супроводжуватиметься психосоматичними симптомами які проявляються: захворюваннями шкіри, захворюваннями кишково-шлункового тракту та ін. [4, с. 89; 6, с. 74-90].

Отже, спілкування – це базова потреба живих істот щоб усе повторювати (наслідувати) і формуватись в процесі спілкування і взаємодії із середовищем. В перші місяці життя базовими засобами спілкування виступають: голос, запах, зоровий контакт як реакція на рухи дитини, її посмішку, плач. Неправильно трактовані батьками такі заохочення від дитини до спілкування, це: одразу дати їсти, соску, не вміння отримати чи дочекатись реакції дитини на якісь дії зі сторони батьків.

М. Клаус та Ф. Клаус стверджують, що для розвитку дітям потрібний супровід батьків який під час спілкування сприятиме формуванню та використанню нових можливостей. Автори визначають такі стани активності немовлят у перші місяці життя:

- спокійний стан – майже не рухається, лежить із розплющеними очима, стежить, прислухається (у такі періоди необхідно спілкуватись з дитиною: розмовляти, співати);

- активний стан – рухається (перебирає кінцівками, бавиться ручками та ніжками), активно розглядає все навколо, змінюється міміка (пропонуємо дитині активні ігри);

- неспокій – дитина дихає нерівномірно, рухи некоординовані, різкі, очі широко розплющені або замружені (такий стан дитини супроводжується плачем).

Використовуючи вище перелічені стани дитини з метою взаємоспілкування батьки сприяють тому, що немовля починає пізнавати світ усіма аналізаторними системами, і з'ясовує для себе:

- як виглядає предмет?
- як його можна тримати?
- який від на дотик?
- чи видає він звуки? Коли і які?
- чи пахне?
- який він на смак? [5, с.10-22].

Наприклад, в Японії 16 ст. так пропонували виховувати дитину: ...з немовлячого віку необхідно заохочувати хоробрість і перешкоджати

тому, щоб дитину залякували та дражили. Оскільки раз пізнане «боягузтво» буде переслідувати дитину усе життя... Батьки неправі, коли залякують дитину блискавкою, не дозволяють ходити в темні місця, розповідають страшні історії щоб дитина перестала плакати... Дитина виросте сором'язливою, якщо її постійно дорікати. ... Оберегайте дитину від жадібності... [8, с.45, 47].

Тобто, важливості перших років життя дитини надавали з прадавніх часів, а сучасні науки, однією з яких є нейрофізіологія, розкривають перед нами потреби дитини в засвоєнні безпосереднього людському досвіду. Необхідності базової інформації яку дитина отримує за допомогою тілесного контакту, запахів, голосу, звуків, і є матеріалом який формує основні «перцептивні структури» (відображення у свідомості людини предметів, явищ, цілісних ситуацій об'єктивного світу при їх безпосередньому впливі на органи почуттів.), що використовуються впродовж життя.

Дослідники відзначають, що впродовж перших 18 місяців життя дитини відбувається становлення сенсомоторної координації та формування особистості, тому до кінця першого року життя відбувається інтеграція вроджених та набутих реакцій біологічного походження. З 2-х до 5-ти років відбувається дозрівання асоціативних вторинних полів і формуються модально-специфічні функції, з 8-ми до 14-ти років відбувається розвиток просторової та квазіпросторової функцій, дозрівають лобні долі, що дозволяє здійснювати регулювання, програмування, контроль емоційно-вольових процесів та відбувається формування особистості (З. Дорошенко, Эрнст Й. Кіпхард, Ж. Піаже, .І. Еллнебі) [1, с. 23].

Таким чином, враховуючи сучасні дослідження з нейрофізіології та нейропсихології можемо зробити висновки, що формування центральної нервової системи під час внутрішньоутробного розвитку та функціонування дитини у природному середовищі в активній взаємодії з дорослим впливають на формування особистості дитини, зокрема:

- нейропсихологічний блок розглядає інтеграцію в центральній нервовій систему як закономірний фізіологічний феномен, що дозволяє виділити такі принципи: фізіологічна архітектура системи, дозрівання мозку, ієрархія та локалізація вищих психічних функцій; складна послідовність формування вищих психічних функцій; динамічна локалізація вищих психічних функцій (кожен етап формується у певній послідовності та у визначеному віці); поступова латералізація вищих психічних функцій (включення в роботу обох півкуль, їх роль в локалізації формування і розвитку вищих психічних функцій); системна локалізація вищих психічних функцій (взаємодія визначених груп ВПФ, спосіб їх системної локалізації), Ж. Глозман, Н. Бехтерева, М. Іпполітова, Л. Цветкова [1, с. 23];

- психологічний блок передбачає формування інтеграційних процесів за такими принципами: принцип формування вищих психічних функцій у предметній діяльності; принцип позиттивного формування і розвитку вищих психічних функцій; соціальний вплив на формування та розвиток мозку і вищих психічних функцій (Б. Величковський, В. Зінченко О. Лурія,) [1, с.23].

Враховуючи сучасні досягнення в області вивчення суспільної сутності людини в різних культурах особливу увагу приділяють співформуванню різних компонентів розвитку потреб з урахуванням еволюції людини. Таким чином, щоб дитина була щасливою та досягла самореалізації в зрілому віці, необхідно враховувати етапи формування та задоволення базових потреб, що виникають відповідно до віку:

- рука як інструмент що сприяв зміні середовища відповідно до власних потреб та заклав основу цивілізації. Робота руками приносить відчуття задоволення – «людина працююча»;

- здійснення дій, що сприяють виживанню та насичують і покращують життя (танці, музика). Гра сприймається як протиположна роботі, закладено інші цілі потребує не менше зусиль але ми робимо це за власним вибором – «людина що бавиться»;

- потреба в пошуку смислу буття, та розуміння світу – «людина розумна»;

- усвідомлення певного ступеня порядку та прийняття позиції що не все створене людиною – «людина релігійна»;

- потреба в участі, прийнятті рішень, здійсненні вибору – «людина політична»;

- людина що бажає усунути бар'єри між людьми шляхом визнання спільної природи та базових потреб [4, с.107-111].

Усі ці аспекти мають бути в балансі для підтримання фізичного та психологічного здоров'я, пам'ятаючи що закони психіки відрізняються від законів тіла. Перший етап соціального життя дитини відбувається зсередини, а зовнішній світ стає дзеркалом внутрішнього світу індивіда.

Враховуючи вищеописані етапи та принципи розвитку дитини раннього віку особливу увагу фахівцям необхідно звернути на сім'ї, що виховують дитину з інвалідністю, з так званим дизонтогенезом. На сьогоднішній день в Україні відкрито чотири центри раннього розвитку, планується відкриття ще десяти. Одним із завдань закладів цього типу є формування компетенцій у батьків які б сприяли встановленню взаємодії «батьки-дитина» за допомогою системи Раннє Втручання. Власне термін «раннє втручання» (з англ. Early Intervention) є чітко визначеним і загальноприйнятим у таких країнах як: США, Німеччина, Велика Британія, Швеція та інші. Реалізація цієї системи полягає у:

– діагностиці (визначення ступеня вираженості порушеного розвитку в дітей раннього віку та проблем у сім'ї, що виховує дитину);

- міждисциплінарному супроводі (заходи з метою адаптації середовища, батьків та дитини до виконання запланованих завдань);
- гармонізація психологічної атмосфери в родині (проведення тренінгів для батьків);
- профілактика виникнення вторинних психологічних та психосоматичних порушень у дитини;
- розробка рекомендацій для розв'язання найактуальніших для цієї родини питань;
- залучення дитини до освітніх та реабілітаційних програм з урахуванням індивідуальних потреб;
- підтримка батьків у взаємодії з батьківськими групами самопомоги [2, с. 170-172; 6; 7].

Висновки. Таким чином, розуміння нейрофізіологічних передумов розвитку дитини раннього віку лежить в основі порозуміння між немовлятами та їх батьками, а також побудові програми раннього втручання фахівцями. Власне вчасна фахова допомога, консультація, рекомендація сім'ям, що виховують дитину раннього віку, та вибір програм соціальної, психологічної, педагогічної абілітації й адаптації сприяють психосоціальному становленню гармонійно розвиненої дитини.

Бібліографія

1. **Заплатинська А. Б.** (2016) Технологія сенсорної інтеграції у корекційному вихованні дошкільників із дитячим церебральним паралічем : дис. ... канд. пед. наук. – Київ, – 215 с. 2. **Кукуруза Г. В.** (2013) Психологічна модель раннього втручання: допомога сім'ям, що виховують дітей раннього віку з порушеннями розвитку: монографія. – Х.: Точка, – 244 с. 3. **Литвак М. Е.** (2011) Психологический вампиризм : учебное пособие по конфликтологии - Ростов н/Д : Феникс, – 256, [1] с. 4. **Монтанаро С. К.** (2013) Понимание человека. Важность первых трех лет жизни; пер. с англ. Л.Н. Калинниковой ; ред. А. И. Пугачёв. – СПб. : «Реноме», - 203 с. 5. **Полински Л.** (2008) «РЕКІР: игра и движение. Более 100 развивающих игр для детей первого года жизни» / Переводчик: О. Попова. Издательство: Теревинф – 121 с. 6. **Програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» (нова редакція)** (2014). У2 ч. Ч.І Від народження до трьох років; наук. кер. О.Л. Кононко. – Київ : ТОВ «МЦФЕР-Україна», - 204 с.. 7. **Програма розвитку дітей від пренатального періоду до трьох років «Оберіг»** (2014) .– Тернопіль : Мандрівець, – 160 с. 8. **Цунэтомо Я.** (2013) Кодекс Бусидо. пер. з яп. Н. М. Козлова ; ред. К.В. Лимаренко. – Харків: ТОВ «Видавництво Фоліо», 254 с.

References

1. **Zaplatynska A. B.** (2016) Tehnologiya sensornoyi integraciyi u korekciynomu vihovanni doshkilnikov iz dityachim cerebralnim paralichem : dis. ... kand. ped. nauk. – Kiyiv, – 215 s. 2. **Kukuruza G. V.** (2013) Psihologichna model rannogo vtruchannya: dopomoga sim'yam, sho viovuyut ditej rannogo viku z porushennyami rozvitku: monografiya. – H.:

Tochka, – 244 s. 3. **Litvak M. E.** (2011) Psihologicheskij vampirizm : uchebnoe posobie po konfliktologii - Rostov n/D : Feniks,. – 256, [1] c. 4. **Montanaro S. K.** (2013) Ponimanie cheloveka. Vazhnost pervyh treh let zhizni; per. s .angl. L.N. Kalinnikovej ; red. A. I. Pugachyov. – SPb. : «Renome», - 203 s. 5. **Polinski L.** (2008) «PEKiP: igra i dvizhenie. Bolee 100 razvivayushih igr dlya detej pervogo goda zhizni» / Perevodchik: O. Popova. Izdatelstvo: Terevinf – 121 s. 6. **Programa rozvitku ditini doshkilnogo viku «Ya u Sviti» (nova redakciya)** (2014). U2 ch. Ch.I Vid narodzhennya do troh rokiv; nauk. ker. O.L. Kononko. – Kiyiv : TOV «MCFER-Ukrayina», - 204 s.. 7. **Programa rozvitku ditej vid prenatalnogo periodu do troh rokiv «Oberig»** (2014). – Ternopil : Mandrivec, – 160 s. 8. **Cunetomo Ya.** (2013) Kodeks Busido. per. z yap. N. M. Kozlova ; red. K.V. Limarenko. – Harkiv: TOV «Vidavnictvo Folio», 254 s.

Received 11.11.2019

Accepted 10.12.2019

УДК 378.22.016:376-056.264

DOI 10.32626/2413-2578.2020-15.78-90

А. І. Каплієнко

akaplienko978@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-2981-6877>

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ЛОГОПЕДІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ

Відомості про автора: Каплієнко Анастасія Іванівна, аспірант IV курсу кафедри сімейної та спеціальної педагогіки і психології Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського, м. Одеса, Україна. У колі наукових інтересів: інклюзивна освіта дітей з особливими освітніми потребами, формування готовності майбутніх вчителів-логопедів до роботи в умовах інклюзії, інклюзивна освіта в позашкільні. E-mail: akaplienko978@gmail.com

Contact: Kapliienko Anastasia Ivanivna, PhD student, 4th year, Department of Family and Special Pedagogy and Psychology of The South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Odessa, Ukraine. In the sphere of scientific interests: inclusive education of children with special educational needs, formation of readiness of future speech therapists to work in the conditions of inclusion, inclusive education in out-of-school. E-mail: akaplienko978@gmail.com

Відомості про наявність друкованих статей: Каплієнко А.І. Феноменологія професійної готовності майбутніх логопедів до роботи в умовах інклюзії. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету*. 2017. Випуск 36. С. 104-106. **Каплієнко А.І.** Деякі аспекти професійної підготовки майбутніх учителів-логопедів в умовах інклюзії. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2017. Вип. 13. С. 113-118. **Каплієнко А.І.** Інклюзивне навчання дітей з особливими освітніми потребами в позашкільних закладах. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2018. № 2. С. 65-75. **Каплієнко А.І.** Обізнаність студентів у своєрідності діяльності учителів-логопедів в умовах інклюзії як передумова їхньої професійної компетентності. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Випуск 15. С. 96-100.

Каплієнко А.І. Теоретичні засади моделі формування готовності майбутніх учителів-логопедів до роботи в умовах інклюзії. У статті розроблено концептуальні положення формування професійної готовності логопеда до роботи з дітьми з порушеннями мовлення в умовах інклюзивного навчання. Представлені теоретичні основи моделі формування готовності майбутніх логопедів до роботи в умовах інклюзії. Кожен з блоків моделі детально розглядається: цільовий, організаційний, змістово-оперативний, оціночний. Визначено цілі, наукові підходи, принципи, компоненти, форми та умови реалізації розробленої моделі. Формування готовності майбутнього логопеда до роботи в умовах інклюзії розглядається як складний інтегративний педагогічний процес, заснований на методології формування професійних знань, умінь, навичок та особистісних особливостей майбутнього логопеда, сформованих з урахуванням особливостей педагогічної діяльності в освітньому середовищі. Практичне значення дослідження полягає в удосконаленні методичного інструментарію для підготовки логопедів у Новій українській школі. Запропоновано структуру готовності майбутнього вчителя-логопеда до роботи в умовах інклюзії. Визначено складові, критерії, показники цього системного явища. Описано мотиваційно-особистісний, пізнавальний, діяльнісно-творчий, рефлексивний компоненти готовності майбутніх учителів-логопедів. Перспектива подальших досліджень пов'язана з практичною перевіркою ефективності моделі.

Ключові слова: модель, моделювання, готовність, учитель-логопед, інклюзія, професійна підготовка, професійна діяльність, інклюзивне освітнє середовище.

Каплиенко А.И. Теоретические основы модели формирования готовности будущих учителей-логопедов к работе в условиях инклюзии. В статье разработаны концептуальные положения формирования профессиональной готовности логопеда в работе с детьми с нарушениями речи в условиях инклюзивного обучения. Представлены теоретические основы модели формирования готовности

будущих логопедов к работе в условиях инклюзии. Каждый из блоков модели подробно рассматривается: целевой, организационный, содержательно-оперативный, оценочный. Определены цели, научные подходы, принципы, компоненты, формы и условия реализации разработанной модели. Формирование готовности будущего логопеда к работе в условиях инклюзии рассматривается как сложный интегративный педагогический процесс, основанный на методологии формирования профессиональных знаний, умений, навыков и личностных особенностей будущего логопеда, сложившихся с учетом особенностей педагогической деятельности в образовательной среде. Практическое значение исследования заключается в совершенствовании методического инструментария для подготовки логопедов в Новой украинской школе. Предложена структура готовности будущего учителя-логопеда к работе в условиях инклюзии. Определены составляющие, критерии, показатели этого системного явления. Описаны мотивационно-личностный, познавательный, деятельностно-творческий, рефлексивный компоненты готовности будущих учителей-логопедов. Перспектива дальнейших исследований связана с практической проверкой эффективности модели.

Ключевые слова: модель, моделирование, готовность, учитель-логопед, инклюзия, профессиональная подготовка, профессиональная деятельность, инклюзивная образовательная среда.

Kapliienko A.I. Theoretical basis of the model of forming the readiness of future speech therapist teachers to work in the conditions of inclusion. In the article the conceptual provisions of formation of a professional readiness speech therapist to work with children with speech disorders in terms of inclusive education. Theoretical understanding of the activities of a speech therapist teacher has been made and the circle of his functional duties in the conditions of an inclusive school has been outlined. It is noted that the preparation of future speech therapists for the implementation of relevant professional functions begins in a higher education institution, where the training process is aimed at forming the specialist who has all the competencies necessary for his professional activity. The article presents the theoretical bases of the model of forming the readiness of future speech therapists to work in the conditions of inclusion. Each of the blocks of the model is considered in detail: target, organizational, content-operational, evaluation. The goals, scientific approaches, principles, components, forms, and conditions of implementation of the developed model are determined. Formation of readiness of the future speech therapist to work in the conditions of inclusion is considered as a complex integrative pedagogical process, based on the methodology of formation of professional knowledge, skills, skills and personal characteristics of the future speech therapist, formed taking into account the peculiarities of pedagogical activity in the educational environment. The practical significance of the study is to improve the methodological toolkit for the training of speech therapists in the New

Ukrainian School. The structure of the readiness of the future speech therapist teacher to work in the conditions of inclusion is proposed. The components, criteria, indicators of this systemic phenomenon are defined. The motivational-personal, cognitive, activity-creative, reflexive components of the readiness of future speech-language teachers are described. The prospect of further research is related to the practical verification of the effectiveness of the model.

Keywords: model, modeling, readiness, speech therapist, inclusion, vocational training, professional activity, inclusive educational environment.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку суспільства, розширення інклюзії веде до трансформації освітнього і наукового простору. На перший план виходять вимоги до процесу підготовки фахівців у різних сферах діяльності, зокрема й у сфері корекційної педагогіки.

Збільшення кількості дітей з особливими освітніми потребами, впровадження інклюзивної освіти в усі ланки системи освіти, розбудова Нової української школи обумовлюють зростання потреб у фахівця сфери спеціальної освіти та, відповідно, впливають на характер вимог, які висуває суспільство до підготовки майбутніх спеціалістів.

Впровадження інклюзивної практики в освітній простір свідчить про нагальну необхідність у фахівця спеціальної освіти, які б забезпечили ефективний супровід дітей з особливими освітніми потребами за різними нозологіями.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання підвищення якості підготовки майбутніх фахівців спеціальної освіти до реалізації різних функцій професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища у своїх працях вивчали І. Демченко, І. Малишевська, О. Мартинчук, С. Миронова, Н. Пахомова, В. Синьов, О. Таранченко, В. Хитрюк, З. Шевців, А. Шевцов, М. Шеремет та ін.

Водночас, як засвідчує аналіз наукового фонду, питанню формування готовності саме майбутніх учителів-логопедів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі приділено недостатньо уваги. Відтак, ще не розроблена ефективна модель формування готовності майбутніх учителів-логопедів до професійної діяльності в умовах інклюзії. Отже, **мета** нашої статті полягає у представленні теоретичних засад моделі формування готовності майбутніх учителів-логопедів до роботи в умовах інклюзії.

Виклад основного матеріалу. У нашому дослідженні формування готовності майбутнього вчителя-логопеда до роботи в умовах інклюзії ми розглядаємо як комплексний інтегративний педагогічний процес, в основі якого лежить методика формування професійних знань, умінь, навичок та особистісних характеристик майбутнього вчителя-логопеда, що формуються з урахуванням особливостей здійснення педагогічної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Формування готовності майбутніх учителів-логопедів до роботи – процес, який починається від навчання у закладі вищої освіти та триває впродовж усього професійного життя. Для наочного відображення процесу формування готовності майбутніх фахівців спеціальної освіти нами розроблено модель формування готовності майбутніх вчителів-логопедів до роботи в умовах інклюзії.

Моделювання є одним з найрозповсюдженіших методів дослідження, ефективність якого підтверджується багатьма науковими галузями. Розглянемо сутність поняття «модель» у параметрах педагогічних досліджень.

Модель [від франц. *modele*, від лат. *modulus* – зображення] визначається як зразок, схема, графік будь-якого об'єкта, процесу або явища, що використовується як спрощена його заміна [5].

Модель відтворює характеристики досліджуваного об'єкта, служить його праобразом. Вона ґрунтується на принципах узагальнення, схематичності та панорамності. Незаперечним є те, що модель допомагає емпіричному вивченню об'єкта та полегшує експериментальну перевірку результатів.

Існують різні види моделей, але, на нашу думку, у контексті педагогічних досліджень, найприйнятнішою є динамічна модель, оскільки підготовка майбутніх учителів-логопедів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти має таку характеристику як процесуальність.

На нашу думку, метод моделювання дозволить нам цілісно вивчити процес формування готовності майбутніх учителів-логопедів до роботи в умовах інклюзії, оскільки ми зможемо побачити не тільки окремі елементи цього процесу, але й розглянути зв'язки між ними.

У нашому дослідженні модель розуміємо як портрет ідеального вчителя-логопеда, який володіє усіма необхідними якостями і властивостями для здійснення професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища. Йдеться про особистість студента, майбутнього фахівця, готового до здійснення професійних обов'язків учителя-логопеда.

Для формування творчого, мобільного, динамічно практикуючого спеціаліста-логопеда необхідно розуміти, якими знаннями, вміннями та навичками він повинен оволодіти сьогодні і в перспективі, яким чином в особистості відображається структура його майбутньої професійної діяльності [6]. Професійна діяльність логопеда, на думку Л. Федорович полягає у здійсненні профілактичного, діагностичного та корекційного логопедичного впливу на осіб із порушеннями мовлення первинного та вторинного характеру, що забезпечується системою логопедичної роботи як комплексом занять із попередження, виявлення й усунення порушень усного і писемного мовлення з раннього віку [3].

Разом з тим модель професійної діяльності спеціаліста у згорнутому вигляді являє собою професіограму, яка в цілому відбиває характеристики та вимоги до фахівця. Тут, поряд із готовністю

майбутніх учителів-логопедів, можемо оперувати поняттям «модель фахівця». І. Демченко вважає, що модель фахівця охоплює «опис видів фахової діяльності, її сфер, структур, ситуацій та способів їх розв'язання, професійних завдань і функцій, професійних ускладнень, типових настанов тощо та характеристику особистості фахівця у контексті сукупності необхідних якостей та властивостей, що забезпечують успішне виконання завдань трудової діяльності й саморозвитку суб'єкта праці» [1, 273]. З огляду на це, важливо визначитися з переліком функціональних обов'язків учителя-логопеда.

На нашу думку, функції вчителя-логопеда в умовах інклюзивного середовища значно розширюються. Серед них доречно виділити наступні:

- діагностична (вміння проводити діагностику рівня психічного та фізичного розвитку дитини, виявлення за допомогою адекватно підбраного діагностичного інструментарію причин та умов, що вплинули на мовленнєвий розвиток; встановлення ступеню порушення),

- конструктивно-проектувальна (розробка корекційної програми, планування власної дослідно-педагогічної і корекційно-педагогічної діяльності, визначення умов їх практичної реалізації, планування цілей і задач корекційного впливу),

- організаційна (створення сприятливих умов для загального і мовленнєвого розвитку дитини, усунення несприятливих факторів, що негативно впливають на розвиток дитини, встановлення педагогічно доцільних відносин з дітьми з порушенням мови, їх батьками, надання оперативної педагогічної допомоги дітям з порушеннями мови, створення психологічно комфортної атмосфери при організації різних видів діяльності),

- навчально-виховна (сприяння формуванню загальної культури особистості, соціалізації дитини, розвиток пізнавальної мотивації та становлення навчальної самостійності, розширення кругозору тощо),

- корекційна (визначення змісту корекційно-освітніх програм для дітей з порушенням мовлення в умовах різних типів освітніх установ, застосування методик і технік корекційно-розвиваючої роботи з урахуванням механізмів мовного порушення, структури дефекту, ступеня його виразності задля досягнення позитивного перетворювального ефекту),

- психологічна (здатність застосування знань про вікову психологію дитини),

- здоров'язбережувальна (здатність вирішувати завдання щодо збереження здоров'я власного та здоров'я дітей),

- комунікативна (здійснення ефективної міжособистісної взаємодії, а саме: професійно-педагогічної комунікації, проведення просвітницької діяльності, здатність налагоджувати продуктивну взаємодію з батьками та дітьми в інклюзивному середовищі, суб'єкт-суб'єктну комунікацію),

- рефлексивна (пов'язана з умінням оцінювати результати роботи, здатністю до критичного мислення, а також самоосвіти).

«Енциклопедія професійної освіти» визначає термін «модель підготовки спеціаліста» як систему, що відображає наявні чи проєктовані структури, склад, зміст та організацію навчання фахівця, що забезпечує їх реалізацію [7, с. 78].

Процес підготовки фахівців є системним і структурованим. Дослідниці І. Демченко, О. Мартинчук, І. Хафізуліна представили обґрунтовані моделі підготовки фахівців в умовах інклюзії. Проаналізуємо наявні моделі, що презентовані у наукових дослідженнях, дотичних до окресленої проблеми (Таблиця 1).

Таблиця 1

Структурні компоненти моделей підготовки педагогів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти

ПІБ дослідника	Назва моделі	Компоненти моделі
Демченко І. [1, 280]	Модель педагогічної системи підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти	Цільовий (соціальний запит, мета, завдання), концептуальний (освітні концепти: теоретичний, методологічний, практичний), організаційний (етапи: мотиваційно-ціннісний, теоретико-практичний, імітаційно-рефлексивний), змістово-процесуальний (педагогічні умови), результативний (моніторинг результативності та ефективності підготовки: компоненти і рівні готовності до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти)
Мартинчук О. [2, 295]	Модель підготовки майбутнього фахівця зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі.	Цільовий (мета, на яку впливають зовнішні і внутрішні чинники), концептуальний (методологічний, теоретичний, практичний концепти), організаційний (педагогічні умови), змістово-процесуальний (напрями реалізації компетентісно-контекстної технології в умовах освітнього середовища професійної підготовки), результативний блоки (моніторинг результативності та ефективності підготовки: компоненти і рівні готовності до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти).
Хафізуліна І. Н. [4]	Модель формування інклюзивної компетентності майбутніх вчителів у процесі професійної підготовки.	Цільовий (мета, завдання, принципи), змістовий (основні напрями діяльності), операційний (етапи, форми, методи), оцінно-результативний (критерії, рівні, результат).

З метою підготовки майбутнього вчителя-логопеда, здатного ефективно працювати в умовах інклюзії, нами окреслені теоретичні засади моделі формування готовності майбутнього вчителя-логопеда до роботи в умовах інклюзії, який є компетентним фахівцем, мобільним і здатним вирішувати складні професійні задачі в умовах інклюзивного освітнього середовища. Модель ґрунтується на принципах комунікативності, поетапності, зв'язку теорії з практикою та обґрунтована з урахуванням системного, акмеологічного, особистісно-орієнтованого, компетентнісного, технологічного підходів.

Розроблена модель є джерелом емпіричних і теоретичних знань про можливості й наслідки впровадження обґрунтованої експериментальної методики професійної підготовки майбутніх вчителів-логопедів до роботи в сучасних умовах інклюзивного освітнього середовища. У моделі відображено поєднання і взаємозв'язок таких складових, як мета професійної підготовки майбутніх вчителів-логопедів до роботи в умовах інклюзії, наукові підходи, принципи, засоби, педагогічні умови навчання, критерії, компоненти, показники та рівні готовності студентів до професійної діяльності, що націлені на досягнення результату: формування готовності майбутніх вчителів-логопедів до роботи в умовах інклюзії.

Аналіз педагогічної літератури і досліджень, що стосуються професіоналізації особистості, дозволив нам у цій моделі умовно виділити такі основні блоки: цільовий, організаційний, змістово-операційний, оцінний (Рис. 1).

Цільовий блок моделі являє собою сформовану соціальним запитом мету, викристалізовану на методологічних підходах і принципах гуманістичної педагогіки. Отже, мета полягає у формуванні готовності майбутніх вчителів-логопедів до роботи в умовах інклюзії.

Організаційний блок охоплює педагогічні умови, необхідні для створення сприятливого освітнього середовища теоретичної та практико-орієнтованої підготовки студентів. До таких, зокрема, відносимо:

- формування позитивної мотивації студентів до успішної професійної діяльності,
- засвоєння студентами цінностей інклюзивної освіти шляхом удосконалення змісту дисциплін правового, культурологічного, соціально-гуманітарного напрямку
- спрямованість кадрів вищого навчального закладу на індивідуалізацію процесу формування готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності,
- студентоцентроване навчання, формування стратегій індивідуального навчання,

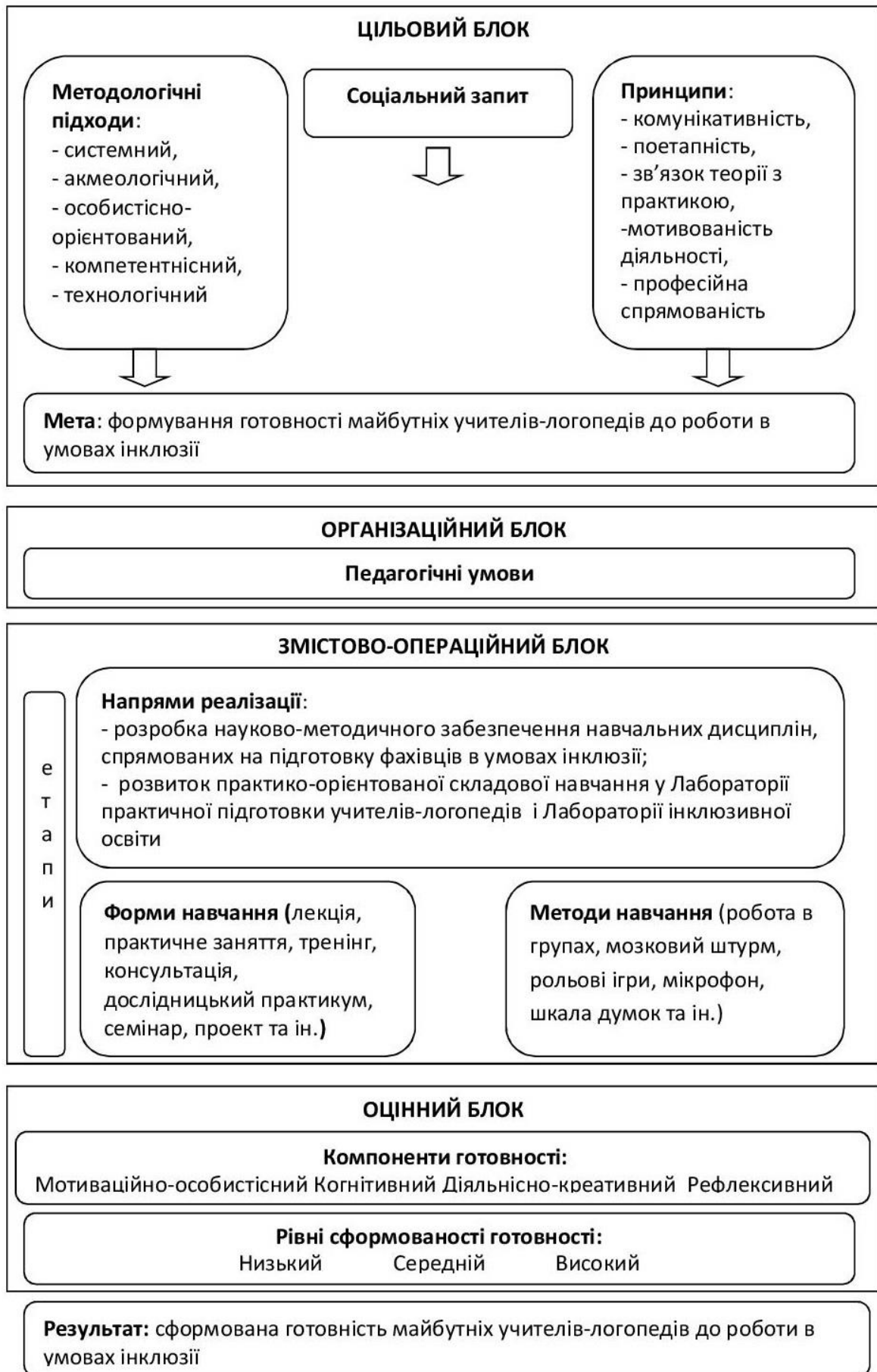


Рис.1. Модель формування готовності майбутніх учителів-логопедів до роботи в умовах інклюзії

- адаптацію з метою створення загальної спрямованості навчальних планів та курсів на підготовку кадрів, здатних працювати в нових умовах інклюзивного освітнього простору,
- розробку відповідного методичного забезпечення,
- використання широкого спектру технологічного та методологічного інструментарію,
- забезпечення проходження студентами реальної, а не номінальної виробничої практики,
- здійснення моніторингу (регулярної проміжної діагностики) процесу формування готовності майбутніх вчителів-логопедів до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору.

Вироблений комплекс педагогічних умов спрямований на створення сприятливого мікроклімату у закладі вищої освіти задля ефективного засвоєння студентами знань, умінь та навичок формування компетентностей та готовності до здійснення професійної діяльності вчителя-логопеда; забезпечує спрямованість майбутніх фахівців на здійснення професійної діяльності; усвідомлення ними на рівні переконань важливості інклюзивної моделі освіти; контроль за ефективністю формування готовності майбутніх вчителів-логопедів до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору.

Змістово-операційний охоплює етапи, форми, методи формування готовності студентів до професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища. У цьому аспекті вважаємо необхідним:

- розробку науково-методичного забезпечення навчальних дисциплін, спрямованих на підготовку фахівців в умовах інклюзії;
- розвиток практико-орієнтованої складової навчання у Лабораторії практичної підготовки учителів-логопедів і Лабораторії інклюзивної освіти,
- застосування різноманітних форм (лекція, практичне заняття, тренінг, консультація, дослідницький практикум, семінар, проект тощо) та методів (робота в групах, мозковий штурм, рольові ігри, мікрофон, шкала думок та ін.) навчання.

Оцінний блок моделі передбачає моніторинг ефективності формування готовності майбутніх учителів-логопедів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі.

Готовність майбутніх учителів-логопедів до роботи в умовах інклюзії визначаємо як складну динамічну систему, яка включає взаємопов'язані компоненти, та забезпечує внутрішні й поведінкові умови щодо успішного виконання професійних обов'язків учителів-логопедів в умовах інклюзії. Тут доречно запропонувати структуру цього системного утворення: компоненти, критерії, показники. Спираючись на узагальнення попередників, вважаємо доцільним виділити в структурі готовності майбутніх логопедів мотиваційно-

особистісний, когнітивний, діяльнісно-креативний, рефлексивний компоненти.

Мотиваційно-особистісний компонент, на нашу думку, полягає у загальній психологічній готовності особистості до здійснення професійної діяльності вчителя-логопеда. Він об'єднує такі критерії, як: задоволеність обраною професією, сформованість загальнопедагогічних цінностей, наявність мотивації до успішної діяльності, установок та переконань щодо майбутньої професійної діяльності.

Когнітивний компонент пов'язаний із загальною спрямованістю особистості на пізнання, теоретичне засвоєння знань, здатність до самоосвіти. Критеріями тут виступають наявність теоретичної підготовки до здійснення професійної діяльності; володіння методами, формами і засобами навчання, методиками і прийомами пізнання.

Діяльнісно-креативний компонент передбачає сформованість умінь та навичок, вміння самостійно поглиблювати знання та здобувати професійний досвід (самоосвіта). Крім того, діяльнісний компонент може бути співвіднесений з творчістю, яку розуміємо як пошук учителем-логопедом нових розв'язків у постановці нових завдань, застосування нестандартних прийомів діяльності для досягнення ефективного результату.

Рефлексивний компонент – це здатність до самоконтролю, оціночної діяльності (саморефлексії), діагностики власних дій, пошуку помилок і їх виправлення в процесі професійної діяльності.

Вищеописані критерії та показники взаємопов'язані, об'єднані в єдину систему, що й визначає готовність вчителя-логопеда до роботи в умовах інклюзії. Їх цілісність говорить про розвиток у майбутнього логопеда якостей (особистісних і професійних), що характеризують його інноваційний ресурс.

Визначення критеріїв і показників є необхідним для встановлення рівнів сформованості готовності майбутнього вчителя-логопеда до роботи в умовах інклюзивної діяльності.

Високий рівень готовності вчителя-логопеда до роботи в умовах інклюзії можна охарактеризувати наступним чином: логопед володіє глибокою системою знань про виховання і навчання дітей з вадами мовлення, активно застосовує їх у своїй діяльності, володіє арсеналом умінь і навичок, творчо активний, має свою педагогічну філософію, що ґрунтується на високих гуманістичних цінностях і сприйнятті на рівні переконань ідеї інклюзивної освіти, вміє планувати свою діяльність та діяльність учнів-логопатів, методично й системно здійснювати корекційно-розвивальний вплив на дитину, здійснює ефективну комунікацію з усіма суб'єктами навчально-виховного процесу, стресостійкий, має оптимістичне бачення розв'язання складних

ситуацій, вмiє приймати рiшення щодо вирiшення психолого-педагогiчних проблем.

Середнiй рiвень готовностi вчителя-логопеда характеризується тим, що фахiвець має окреми знання в галузi колекцiйної педагогiки, користується ними в своїй роботi, проте не в повному обсязi; вмiє планувати свою дiяльнiсть, однак, здiйснює планування на основi неповного аналізу результатiв попередньої роботи; творчiсть поступається репродуктивному способу здiйснення корекцiйної та навчально-виховної роботи; спiлкування з колегами та батьками учнiв носить несистемний характер, як правило, продиктований необхіднiстю; логопед не завжди може знайти пiдхiд до дiтей, часом ставить неадекватнi вимоги; здатний до самоаналiзу та саморефлексiї, проте встановити причини недолiкiв у роботi йому важко.

Низький рiвень готовностi вчителя-логопеда до роботи в умовах iнклюзiї має такi характеристики: знання з у галузi дiагностики, здiйснення корекцiї та навчання дiтей з порушеннями мовлення є фрагментарними; вчитель творчо пасивний, при плануванні роботи допускає помилки, корекцiйний вплив на дитину здiйснюється без урахування нею досягнутих успiхiв; контакти з батьками та колегами носять випадковий характер; помилки в своїй роботi не помічає.

Впровадження сформованої моделi передбачає етапи формування готовностi майбутнiх вчителiв-логопедiв до роботи в умовах iнклюзiї: початковий, основний та пiдсумковий. Початковий етап охоплює студентiв I курсу. Саме на цьому етапi формується мотивацiя до навчальної дiяльностi та опанування знаннями, умiннями в межах обраної професiї. На основному етапi (II i III курси) закладається базис знань, умiнь, навичок та компетентностей вчителя-логопеда. На пiдсумковому етапi (IV курс) студенти мають сформованi компетентностi, передбаченi рiвнем пiдготовки «Бакалавр», розв'язують складнi ситуативнi завдання, пов'язанi з корекцiйно-розвивальною роботою в умовах iнклюзивного освітнього простору.

Зазначимо, що результат реалiзацiї вказаної моделi повнiстю тотожний метi: формування готовностi майбутнiх учителiв-логопедiв до роботи в умовах iнклюзiї. Саме у сформованостi такої готовностi ми вбачаємо запоруку успiху практикуючих логопедiв.

В описанiй нами моделi спроектовано результат, який iснує iдеально. Перевiрити ефективнiсть окресленої теоретичної моделi на практицi покликанi подальшi експериментальнi дослiдження.

Бiблiографiя

1. Демченко І. І. Пiдготовка вчителя до роботи в iнклюзивнiй початковiй школi. Умань : ФОП Жовтий О.О., 2015. 500 с.

2. Мартинчук О.В. *Теорія та практика підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі* : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.03. Київ. 2019. 614 с. **3. Федорович Л.О.** Аналіз теорії і практики підготовки вчителя-логопеда до професійної діяльності в умовах розбудови національної освіти. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2012. Вип. 3. С. 254-263. **4. Хафизуллина І.Н.** Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Астрахань, 2008. 22 с. **5. Хуторской А.В.** Современная дидактика. СПб. : Питер, 2001. 554 с. **6. Шаховская С.Н.** Современные тенденции в вузовской подготовке логопедов. *Логопед в детском саду*. 2007. № 8. С. 26. **7. Энциклопедия профессионального развития : в 3-х т. / Под ред. С. Я. Батышева. М. : АПО. 1999. Т. 2. 440 с.**

References

1. Demchenko I.I. (2015) *Pidgotovka vchitelja do roboti v inkluzivnij pochatkovij shkoli* [Preparing teacher for a work in an inclusive school]. Uman', FOP ZHovtij O.O. **2. Martinchuk O.V.** (2019) *Teorija ta praktika pidgotovki fahivciv zi specialnoi osviti do profesijnoi dijalnosti v inkluzivnomu osvitnomu seredovishhi* : dis. ... d-ra ped. nauk 13.00.03 [Theory and practice of preparation of equipment for special training in professional practice in an inclusive environment. Dr. ped. sci. diss.]. Kyiv. **3. Fedorovich L.O.** (2012) *Teorija ta praktika pidgotovki fahivciv zi special'noi osviti do profesijnoi dijalnosti v inkluzivnomu osvitn'omu seredovishhi* [Analysis of theory and practice of preparation of speech therapist for professional activity in the conditions of national education development]. Aktualni pitannja korekcionoi osviti. no. 3, pp. 254-263. **4. Hafizullina I.N.** (2008) *Formirovanie inkluzivnoj kompetentnosti budushhij uchitelej v processe professional'noj podgotovki* : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk 13.00.08 [Formation of inclusive competence of future teachers in the training process. Abstract of a thesis candidate ped. sci. diss. 13.00.03]. Astrahan. **5. Hutorskoj A.V.** (2001) *Sovremennaja didaktika* [Modern didactics], St. Petersburg, Piter. **6. Shahovskaja S.N.** (2007) *Sovremennye tendencii v vuzovskoj podgotovke logopedov* [The modern trends in the university training of logopedists]. *Logoped v detskom sadu*. vol. 23, no. 8, pp. 5-9. **7. Enciklopedija professional'nogo razvitija** (1999) [Encyclopedia of Professional Development]. Moscow: APO.

Авторський внесок: Каплієнко А.І. – 100%

Received: 08.11.2019.

Accepted: 12.12.2019.

УДК 81.159.93:81-23

DOI 10.32626/2413-2578.2020-15.91-101

О.В. Константи́н

konstantyniv15@gmail.com

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

СТРУКТУРА ТА МЕХАНІЗМИ АУДІЮВАННЯ

Відомості про автора: Оксана Константи́н, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. E-mail: konstantyniv15@gmail.com

Contact: Oksana Konstantyniv, PhD Kamianets-Podilsky Ivan Ohienko National University. Email: konstantyniv15@gmail.com

Константи́н О.В. Структура и механизмы аудирования. Проблема навчання аудіюванню є однією з найактуальніших тем у сучасній методиці навчання мови, так як без аудіювання неможливо мовленнєве спілкування, оскільки це процес двосторонній. Поняття аудіювання включає процес сприймання і розуміння усного мовлення. Також відомо, що аудіювання - важливий вид мовленнєвої діяльності. Несформованість аудитивних навичок є часто причиною порушення спілкування. Навички аудіювання формуються тільки в процесі сприймання мовлення на слух. При цьому є потреба розуміти мовлення різного темпу, різного інтонаційного оформлення і різного рівня правильності. У статті проаналізовано термін «аудіювання» з позиції психології, лінгвістики та психолінгвістики. Розкриті фази аудіювання. Подана характеристика механізмів аудіювання. Аудіювання становить основу спілкування, з нього починається оволодіння усним мовленням. Аудіювання складається з вміння диференціювати сприйняті звуки, інтегрувати їх в смислові комплекси, утримувати їх в пам'яті під час слухання, здійснювати розподіл усіх прогнозування і, в залежності від ситуації спілкування, розуміти сприйняту комунікативну мету.

Ключові слова: аудіювання, мовленнєве сприймання, мова, мовлення, мовленнєва діяльність, розуміння мовлення.

Константи́нов О.В. Структура и механизмы аудирования. Проблема обучения аудированию является одной из самых актуальных тем в современной методике обучения языку, так как без аудирования невозможно речевое общение, поскольку это процесс двусторонний. Понятие аудирования включает процесс восприятия и понимания устной речи. Также известно, что аудирование - очень важный вид речевой деятельности. Несформированность аудитивных навыков является часто

причиной нарушения общения. Навыки аудирования формируются только в процессе восприятия речи на слух. При этом есть потребность понимать речь разного темпа, разного интонационного оформления и разного уровня правильности. В статье проанализированы термин «аудирование» с позиции психологии, лингвистики и психолингвистики. Раскрыты фазы аудирования. Представлена характеристика механизмов аудирования. Аудирование составляет основу общения, с него начинается овладение устной речью. Аудирование состоит из умения дифференцировать воспринятые звуки, интегрировать их в смысловые комплексы, удерживать их в памяти во время слушания, осуществлять вероятностное прогнозирование и, в зависимости от ситуации общения, понимать воспринимаемую коммуникативную цель.

Ключевые слова: аудирование, речевое восприятие, язык, речь, речевая деятельность, понимание речи.

Konstantyniv O. The structure and mechanisms of listening. The early and pre-school age is the period of the most intense speech formation, the effectiveness of which depends on the functioning and interaction of different analyzing systems. The development and improvement of various components of speech perception takes place at this time, due to which the child begins to differentiate spatial, temporal, timbre, sound, dynamic, rhythmic and phonemic features of sounds (A. Bogush, N. Gavrilova, I. Marchenko, M. Sheremet, etc.) [2, 11, 15]. The formation of these components of perception offers the child ample opportunities to learn the world; it becomes a factor in the development of communication and speech. Speech perception is considered in two ways: on the one hand, as a subjective image of an object, phenomenon or process, it directly influences the analyzer, on the other hand, as the process of forming this image (the content of the word) [6,8,9,16]. In this regard, the study of the peculiarities of the formation of speech perception (listening comprehension) and their relations with the mechanisms of speech disorders is one of the conditions for successful therapy for children with speech disorders. The problem of teaching listening comprehension is one of the most urgent topics in modern language teaching methods, since communication is a two-way process and it is not possible without listening comprehension. The concept of listening comprehension involves the process of perception and understanding of speech. It is also known that listening comprehension is an important aspect of speech. The unformed listening skills often cause speech disorders. Listening skills are only formed in the process of listening comprehension. There is also a need to understand the speech of different tempo, intonation and level of correctness. The article analyzes the term "listening comprehension" from the standpoint of psychology, linguistics and psycholinguistics, develops its phases, and describes its mechanisms. Listening comprehension is the basis of communication, it is from where the mastering of speech begins. Listening comprehension consists of the ability to

differentiate the sounds perceived, combine them into semantic complexes, hold them in memory when listening, distribute and predict them, and, depending on the situation, understand the perceived communication purpose.

Keywords: listening comprehension, speech perception, language, speech, speech activity, speech comprehension.

Актуальність дослідження. Ранній і дошкільний вік є періодом найбільш інтенсивного формування мовлення, ефективність якого залежить від функціонування і взаємодії різних аналізаторних систем. У цей час відбувається розвиток і удосконалення різних компонентів мовленнєвого сприймання, завдяки цьому дитина починає диференціювати просторові, тимчасові, темброві, звуковисотні, динамічні, ритмічні, фонематичні ознаки звуків (А. Богуш, Н. Гаврилова, І. Марченко, М. Шеремет та ін.) [2, 11, 15]. Сформованість зазначених компонентів сприймання відкриває перед дитиною широкі можливості пізнання навколишнього світу, стає фактором розвитку комунікації і мовлення. Мовленнєве сприймання розглядається двояко: з одного боку як суб'єктивний образ предмета, явища або процесу, безпосередньо впливає на аналізатор, з іншого боку, як процес формування цього образу (змістова сторона слова) [6, 8, 9, 16]. У зв'язку з цим вивчення особливостей формування мовленнєвого сприймання (аудіювання) і їх зв'язків з механізмами порушення мовлення є однією з умов успішної логопедичної роботи при порушенні мовлення у дітей.

Аналіз літературних джерел. У логопедії проблема розвитку мовленнєвого сприймання у дітей з порушеннями мовлення розглядається з різних позицій. Дослідники вказують на недостатність фонематичного слуху у дітей з порушенням мовлення (Н. Гаврилова, І. Марченко, О. Мілевська, О. Ткач, М. Шеремет та ін.), порушення здатності сприймання і відтворення ритмічних і складової послідовності (Н. Гаврилова, Л. Лісова, І. Марченко, О. Мілевська, Є. Соботович, В. Тищенко, Н. Чередніченко та ін.), труднощі диференціації інтонаційних характеристик (Н. Гаврилова, О. Мілевська та ін.).

У психології мовленнєве сприймання визначається як складна системна діяльність, основою якої є первинні процеси, що виникають в слуховому аналізаторі: виявлення, розрізнення інформативних ознак, формування і впізнання слухового образу об'єкта (перцептивні дії), за допомогою яких проводиться обстеження предметів і явищ навколишньої дійсності (Б. Ананьєв, В. Зінченко, О. Леонт'єв, В. Носуленко) [1, 4, 8, 12].

З позицій психолінгвістики мовленнєве сприймання є одним з видів мовленнєвої діяльності – слуханням (аудіюванням), результатом якого виступає розуміння мовлення. У процесі слухання відбувається порівняння фонематичної основи сприйнятих звуків і гальмування несуттєвих звукових ознак; зіставлення слів у фразі, виділення значень слів і їх поєднань у фразі, визначення системи відносин, прихованої за певними граматичними конструкціями. Мовленнєве сприймання

виконує контролюючу і регулюючу функцію, забезпечуючи надходження інформації про процес та результат виконання мовленнєвої дії (М. Жинкин, І. Зимня, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн) [5, 6, 8].

У ряді досліджень показано, що перші роки життя є сензитивним періодом розвитку різних видів сприймання, в тому числі і мовленнєвого (Гаврилова, І. Марченко, М. Шеремет та ін.) [2, 11, 12, 15]. Процес формування сприймання просторових, часових, тембрових, звуковисотних, динамічних, ритмічних, фонематичних характеристик мовлення відбувається в різних видах діяльності і розглядається як основа повноцінного комунікативного та мовленнєвого розвитку (Н. Гаврилова, К. Луцько, І. Мартиненко, Є. Соботович та ін.) [2, 12].

У дошкільнят з порушеннями мовлення при первинно збереженому фізичному слуху недостатність слухового сприймання може проявлятися в порушенні здатності локалізації звуків у просторі, нестійкості сприймання звуків однакової висоти і гучності; порушення сприймання інтонаційних характеристик мовлення; труднощі формування уявлень про ритм; недоліки фонематичного сприймання, аналізу і синтезу мовленнєвих звуків (Н. Гаврилова, І. Марченко, О. Мілевська, К. Луцько, М. Шеремет ін.). Несформованість різних компонентів слухового сприймання проявляється у дітей по-різному в залежності від виду мовленнєвого порушення і ступеня його виразності.

Мета дослідження є визначення особливостей механізму аудіювання як важливого фактору успішності формування мовлення у дітей з тяжкими порушеннями мовлення.

Виклад основного матеріалу. Поряд з терміном мовленнєвого сприймання у психолінгвістиці використовують термін «слухове сприймання» або «аудіювання». «Аудіювання» ввів в літературу американський психолог Браун. Він дав таке визначення: «Аудіювання – це розуміння сприйнятого на слух усного мовлення» [19]. Насправді, як самостійний вид мовленнєвої діяльності, воно важливе в життєдіяльності людини». Аудіювання вважали пасивним видом мовленнєвої діяльності. Лише завдяки дослідженню американських вчених Дж. Ашера, і С. Крашена, (розуміння – досягнення – перед відтворенням // comprehension – before – production), аудіювання стало активним видом мовленнєвої діяльності [18].

Аудіювання – це рецептивна діяльність, яка забезпечує розуміння зверненого мовлення. Процес сприймання складається з аналізу і синтезу різнорівневих мовних одиниць (фонем, морфем, слів, речень) в результаті чого відбувається перетворення сприйнятих звукових сигналів в змістовий запис (тобто настає розуміння змісту) [8].

Термін «аудіювання» означає «слухання і розуміння» чи «розуміння мовлення на слух». Аудіювання - складна рецептивна мисленнєво-мнестична діяльність, пов'язана із сприйманням, розумінням і активної переробкою інформації, що міститься в усному мовленнєвому повідомленні.

З точки зору теорії мовленнєвої діяльності аудіювання – це процес сприймання і розуміння мовлення. І. Зимня виділила наступні характеристики аудіювання як виду мовленнєвої діяльності: аудіювання реалізує усне і безпосереднє спілкування, воно є реактивним і рецептивним видом мовленнєвої діяльності в процесі спілкування; основна форма перебігу аудіювання - внутрішня, нерівномірна [6].

О. Леонт'єв вважає, що аудіювання становить основу спілкування, з якого починається оволодіння усною комунікацією. Воно включає вміння розрізняти звуки, перетворювати їх в поєднання, які мають смисловий характер, зберігати їх в пам'яті під час сприймання, заздалегідь планувати зміст майбутньої інформації та, виходячи з ситуації спілкування, розуміти сприйняту звукову інформацію [8].

Добре розвинені аудитивні вміння учнів є однією з основних умов успішного оволодіння мовленням, оскільки в умовах комунікативної спрямованості навчального процесу аудіювання крім своєї основної функції, власне комунікативної, виконує і безліч допоміжних функцій. Воно грає роль стимулятора і управління навчальним процесом, так як виступає засобом формування навичок (лексичних, граматичних, фонетичних) і умінь у всіх видах мовленнєвої діяльності (Філатова 2004).

Аудіювання, як і будь-який вид мовленнєвої діяльності, має і своєю своєрідною структурою. І. Зимня виділяє три фази аудіювання: мотиваційно-спонукальну, аналітико-синтетичну і виконавчу [5]. О. Леонт'єв говорить про необхідність виділення фази контролю [8].

Таб. 1 Фази аудіювання.

Фаза	Характеристика
Мотиваційно-спонукальна	Реалізується в складній взаємодії потреб, мотивів і мети слухача; він сприймає повідомлення з метою реакції (отримати інформацію, висловити думку, прийняти до відома, розширити кругозір - цілі). При наявності позитивного ставлення та інтересу до змісту повідомлення у слухача створюється установка на прийом певного виду інформації, виникає успішне передбачення ходу і змісту повідомлення (антиципація, розподіл усіх прогнозувань).
Аналітико-синтетична	На цьому етапі здійснюється впізнавання, усвідомлення значень відомих мовленнєвих засобів, розвивається мовленнєва здогадка, умовивід як продукт розуміння. Виконуються дії інформативного аналізу і завершального синтезу. Цей етап є провідним, оскільки на ньому відбуваються основні операції з прийому та переробки мовленнєвої інформації.
Виконавча	Її результатом є формування продукту аудіювання – розумового висновку, який формується у свідомості людини.
Контрольна	Появляється ухваленням рішення на основі інформативного аналізу і синтезу, що забезпечують повноту розуміння прослуханого. На даному етапі використовуються контролюючі вправи.

Основними характеристиками розуміння є повнота, точність, глибина. Глибина змісту сприйнятої інформації свідчить про рівень розуміння. Як правило, виділяють два основних рівня розуміння: значення мовних одиниць (рівень фактів) і змісту (критичний). Єдиної концепції розуміння тексту. О. Лурія виділяє такі рівні розуміння тексту: фрагментарний (окремих лексичних одиниць); глобальний (теми повідомлення); детальний (фактів); критичний (підтексту).

Рівні розуміння дозволяють судити про рівні наочності учнів і конкретизувати мету навчання. У реальному спілкуванні результат аудіювання, тобто розуміння (або нерозуміння) так і залишається, як правило, прихованим. У навчальній ситуації розуміння необхідно зробити спостережуваним, щоб навчити цього виду мовленнєвої діяльності. Ось чому розуміння виноситься у зовнішній план, що і здійснюється на фазі контролю. За допомогою вербальної або невербальної реакції з боку учнів учитель повинен домогтися зворотного зв'язку: зрозуміли або не зрозуміли, вдалося чи не вдалося їм вирішити комунікативне завдання.

В психолінгвістиці виділяють основні механізмами аудіювання, а саме: мовленнєвий слух, артикулювання, механізм звірення, пам'ять, ймовірне прогнозування, механізм еквівалентних замінів, механізм обмірковування [5,6].

Таб. 2. Механізми аудіювання.

Механізми аудіювання	Характеристика
мовленнєвий слух	Забезпечує сприймання усного мовлення. Але для розуміння мовлення хорошого мовленнєвого слуху недостатньо. Сприйняту і виділену з потоку мовленнєву одиницю необхідно утримати в пам'яті, поки йде пошук еталона для порівняння і впізнавання сприйнятого. Виділення одиниць сприймання, т. б. розрізнення, а головне - впізнавання їх диференціальних ознак можливо лише при наявності добре тренованого мовленнєвого слуху.
артикулювання	Механізм внутрішнього промовляння, необхідний для аналізу мовлення, розуміння і запам'ятовування. При аудіюванні відбувається промовляння сприйнятого мовлення. Це припущення підтверджується і тим фактом, що сприймання усного мовлення залежить від її темпу. Важко розуміти як занадто повільне, так і занадто швидке мовлення, так як в першому випадку доводиться спеціально сповільнювати промовляння, а в другому виникають труднощі, пов'язані з необхідністю швидко артикулювати (Леонтьєв 1970). Внутрішнє промовляння полегшує аудіювання. При цьому, природно, проговорюється не все сприйняте мовлення, а лише окремі слова або словосполучення, відбувається контроль сприйнятого органами артикуляції, слуховий образ як би підкріплюється артикуляційним. Чим краще засвоєний звуковий образ слова, тим менше він потребує контролю, тому промовляння спостерігається в найбільш складних

<p>механізм звірення</p>	<p>випадках, коли сформований образ слова ще не закріплений. впізнавання - працює безперервно, тому що відбувається звірення сигналів з тими зразками, які зберігаються у нас в довготривалій пам'яті. Звірення тісно пов'язане з минулим досвідом людини, з його почуттями та емоціями, а також з кількістю лексичного матеріалу, яким володіє людина, з рівнем розвиненості її аудитивних умінь. Досвідом слухача розуміють сліди від слухових і мовленнєворухових відчуттів, які і складають основу слухового сприймання і розуміння мовлення. Якщо слуховий слід досить потенційно активний, то при сприйманні того ж повідомлення він ніби оживає і відбувається осмислене впізнавання. Впізнавання при звіренні відбувається на основі симетричних ознак, а не за рахунок повного збігу почутого з збереженим в пам'яті. Такі інваріантні ознаки абстрагуються на основі варіативності матеріалу, що сприймався в минулому</p>
<p>пам'ять</p>	<p>для розуміння усного мовлення необхідно утримати упізнану одиницю в голові, зіставити з еталоном значення, запам'ятати для подальших операцій з нею. У психології пам'яті виділяють два основних види пам'яті - короткочасну і довготривалу. Короткочасна пам'ять утримує сприйняте у вигляді реверберації (відлуння слова) приблизно протягом 10 секунд. За цей час відбувається відбір того, що істотно в даний момент для людини. Але такий відбір виявляється успішним в разі впізнавання сприйнятих об'єктів. Впізнавання, як відомо, є порівняння сприйнятого з еталоном, що зберігається в довготривалій пам'яті. Довготривала пам'ять є провідним механізмом на всіх етапах аудіювання. На етапі пред'явлення тексту під час сприймання здійснюється механізм ідентифікації, в основі якого також лежить пам'ять. У процесі ідентифікації учні сприймають текст і зіставляють почуті фонетичні, лексичні і граматичні одиниці з вже наявними в довготривалій пам'яті образами слів, словосполучень і синтаксичних конструкцій, правил і схем їх сполуки. Для аудіювання однаково важливі і короткочасна, і довгострокова види пам'яті. Якщо короткочасна пам'ять включена у довільні дії людини, то вона отримує назву оперативної пам'яті. В процесі довільного аудіювання, яке здійснюється як діяльність, функціонує оперативна пам'ять</p> <p>Роль пам'яті полягає не тільки в тому, щоб утримувати ознаки одиниці сприймання в оперативній пам'яті. Аудіювання було б безглуздом, якби почуте не було збережено в пам'яті (цілком, частково, вибірково). Запам'ятовування починається з сприймання і проходить по всіх елементах механізму аудіювання: утримання в оперативній пам'яті, внутрішнє промовляння, впізнавання, передбачення, розуміння і осмислення. Завдяки функціонуванню довготривалої пам'яті відбувається звірення мовленнєвих сигналів з тими стереотипами, які зберігаються в нашій свідомості</p>
<p>ймовірне прогнозування</p>	<p>Є одним з тих механізмів, які суттєво полегшують процес сприймання і розуміння змісту тексту. Правильність</p>

	<p>прогнозу залежить від мовленнєвого і життєвого досвіду, розуміння ситуації і контексту. Це своєрідна «переднастройка» органів мовлення, що сприяє подразнення у корі головного мозку певних моделей. Ще до початку сприймання, як тільки з'являється установка на слухання, артикуляційні органи вже проявляють мінімальну активність. Завдяки цьому в свідомості слухача подразнюються певні моделі, що дають можливість передбачати те, що може почути. Розподіл усіх прогнозувань - це породження гіпотез на основі сприймання людиною навколишньої дійсності і її випереджаючого відображення, це «попереджувальна» діяльність. В процесі слухового сприймання мовлення відбувається висування гіпотез не тільки про зміст незавершеного висловлювання, але і його вербальний склад. Прогнозування мовлення здійснюється не тільки на змістовому, але і на лінгвістичному рівні. А це означає, що сполучуваність слів у мові обмежена, і поява кожного слова значно звужує коло слів, з якими воно здатне взаємодіяти, що і дозволяє передбачати зі значною вірогідністю наступне слово.</p>
<p>механізм еквівалентних замінів</p>	<p>Здатність слухача здійснювати заміну слів іншими словами, які передають зміст, а не повторювати прийняте дослівно. Цей механізм необхідний для забезпечення достатньої швидкості протікання розумових процесів у внутрішньому мовленні і їх згортання, що важливо для аудіювання.</p>
<p>механізм обмірковування.</p>	<p>Дозволяє встановити смислові зв'язки в тексті в процесі його сприймання. Цей механізм забезпечує розумовий аналіз як змістовної сторони мовлення, так і її структурної організації і мовленнєвого оформлення. Реалізується механізм обмірковування через аналітико-синтетичну діяльність кори великих півкуль головного мозку - на основі задіяння всіх основних розумових дій і операцій (порівняння, зіставлення, узагальнення, класифікація, аналіз і синтез). Обмірковування в першу чергу стосується предмету мовлення. На основі цього механізму в повній мірі усвідомлюються мотиви і мета мовленнєвої комунікації, відбувається орієнтування в умовах здійснення мовленнєвої діяльності (зокрема, комплексний всебічний аналіз ситуації мовленнєвого). Без залучення цього механізму неможливо здійснити планування і програмування мовленнєвої діяльності. Завдяки роботі цього механізму здійснюється також контроль над протіканням мовленнєвої діяльності та її результатами. Існують різні рівні розуміння тексту: від окремих слів - до речень і цілого тексту. Можна говорити про розуміння змісту (фактичної інформації) і про розуміння сенсу, про глибинне та поверхнєве розуміння, про точність і повноту розуміння. Повнота розуміння залежить від правильності сприймання. Обмірковування здійснює еквівалентні заміни шляхом перетворення словесної інформації в образну. Розуміння на рівні змісту (осмислення) опирається на розуміння форми і змісту і на всі попередні елементи механізму аудіювання</p>

Як показує досвід, навчання аудіювання з урахуванням функціонування психофізіологічних механізмів і структури як виду мовленнєвої діяльності дає позитивні результати: слуховий канал стає надійним каналом зв'язку, що забезпечує високу якість прийому інформації.

Добре розвинені аудитивні вміння учнів є одним з основних умов успішного оволодіння мовленням, оскільки в умовах комунікативної спрямованості навчального процесу аудіювання крім своєї основної функції, власне комунікативної, виконує і безліч допоміжних функцій. Виконує роль стимулятора і управління навчальним процесом, так як виступає засобом формування навичок (лексичних, граматичних, фонетичних) і умінь у всіх видах мовленнєвої діяльності. Сприймання інформації на слух займає на уроці, за даними вчених, від 40 до 60 відсотків часу: це сприймання мовлення вчителя і однокласників, сприймання інформації в звукозапису, перегляд відеофрагментів тощо, ось чому необхідно спеціально навчати цього виду мовленнєвої діяльності з урахуванням його специфіки та складності механізмів.

Висновок. Аудіювання є складною рецептивної мисленнєво-мнестичною діяльністю. Воно пов'язане зі сприйманням, розумінням і активної переробкою інформації, яка міститься в усному мовленнєвому повідомленні. Основними механізмами аудіювання є мовленнєвий слух, пам'ять, розподіл усіх прогнозування, артикулювати і механізм еквівалентних замінів, механізм осмислення, звірення.

Бібліографія

1. Ананьев Б.Г. Сенсорно-перцептивная организация человека// Познавательные процессы: ощущения, восприятие. М.: Педагогика, 1982. С.7-32; **2. Гаврилова Н.С.** Порухення фонетичного боку мовлення у дітей. Монографія. Кам'янець-Подільський: ТОВ «Друк- Сервіс», 2011. 200 с.; **3. Жукова Е.А.** Специфика аудирования как компонента профессиональной деятельности. Сборник науч. трудов, выпуск 349. Специфика обучения различным видам речевой деятельности. М.:1990, 116с.; **4. Завалова Н.Д., Ломов Б.Ф., Пономаренко В.А.** Образ в системе регуляции деятельности. М.:1986.; **5. Зимняя И.А.** Вербально-коммуникативная функция в восприятии и порождении текста. Сборник научных трудов. Механизмы порождения и восприятия текста. М.:1985, 188с.; **6. Зимняя И.А.** Психологическая характеристика понимания речевого сообщения. Оптимизация речевого воздействия. М.: Наука, 1990. 240с.; **7. Кулиш Л.Ю.** Психолінгвістичні аспекти сприймання усного іноземного мовлення. Киев, Вища Школа, 1982.- 208с.; **8. Леонтьев А.А.** Основы теории речевой деятельности. М.: Наука, 1974. 368 с.; **9. Ломов Б.Ф., Беляева А.В., Носуленко В.Н.** Вербальное кодирование в познавательных процессах. Анализ признаков слухового образа. М.: Наука, 1986, 128с.; **10. Ломов Б.Ф.,**

Сурков Е.Н. Антиципация в структуре деятельности. М.: Наука, 1980. - 234с.; **11. Марченко І. С.** Спеціальна методика розвитку мовлення. Вид. 3-є, К.: Видавничий Дім «Слово», 2015. 312с.; **12. Мартиненко І. В.** Особливості комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення: монографія. К.: ДІА, 2016. 308 с.; **13. Соботович Е. Ф.** Особенности психического и речевого развития детей с моторной алалией. Питання дефектології. К.: , 1975. Вип 10. С. 70–86.; **14. Тищенко В.В.** Ієрархія фонематичних процесів в онтогенезі дитячого мовлення. Теорія і практика сучасної логопедії: Збірник наукових праць: Вип.4. К.: 2007. С.3-18.; **15. Шеремет М.К., Коломієць Ю.В.** Нейропсихологічні засади формування мовлення удітей із ТПМ. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). Збірник наукових праць. за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова. Вип. 3. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2012. С. 384-392.; **16. Bregman A.S., Rudnicky S.L.** Auditory segregation: stream or streams? J. Exp.Psychol.,Hum. Percept. Perform.1975. Vol.1., P.263-267; **17. Bregman A.S.** Auditory streaming is cumulative. J. Exp. Psychol. Hum. Percept .Perform. 1998. ,Vol.4 P. 380-387; **18. Dannenbring G.L.,Bregman A.S.** Effect of silence between tones on auditory stream segregation. J. Acoust. Soc. Amer.2006., Vol 59. P.987-989; **19. Miller G.A., Heise G.A.** The Trill Threshold. J.Acoust . Soc.Amer .2010. Vol.22; **20. Steiger H., Bregman A.S.** Competition among auditory streaming, dichotic fusion, and diotic fusion. Percept. and Psychophys. 2012 Vol.32., P. 153-162

Referens

1. Ananov B.G. Sensorno-percepty`vnaya organy`zacy`ya cheloveka// Poznavatel`nye processy: oshhushheny`ya, vospry`yaty`e. М.: Pedagogy`ka, 1982. S.7-32; **2. Havrylova N.S.** Porushennya fonety`chnogo boku movlennya u ditej. Monografiya. – Kam'yanecz`-Podil`s`ky`j: TOV «Druk- Servis», 2011. – 200 s.; **3. Zhukova E.A.** Specy`fy`ka audy`rovany`ya kak komponenta professy`onal`noj deyatel`nosty`. Sborny`k nauch. trudov, vypusk 349. Specy`fy`ka obucheny`ya razly`chnym vy`dam rechevoj deyatel`nosty`. М.:1990, 116s.; **4. Zavalova N.D., Lomov B.F., Ponomarenko V.A.** Obraz v sy`steme regulyacy`y` deyatel`nosty`. М.:1986.; **5. Zy`mnyaya Y`.A.** Verbal`no-kommuny`katy`vnaya funkcy`ya v vospry`yaty`y` y` porozhdeny`y` teksta. Sborny`k nauchny`kh trudov. Mexany`zmy porozhdeny`ya y` vospry`yaty`ya teksta. М.:1985, 188s.; **6. Zy`mnyaya Y`.A.** Psy`xology`cheskaya karaktery`sty`ka pony`many`ya rechevogo soobshheny`ya. Opty`my`zacy`ya rechevogo vozdejstvy`ya. М.: Nauka ,1990. 240s.; **7. Kuly`sh L.Yu.** Psy`xolingvisty`chni aspekty` spry`jmannya usnogo inozemnogo movlennya. Ky`ev, Vy`shha Shkola, 1982.- 208s.; **8. Leont`ev A.A.** Osnovy teory`y` rechevoj deyatel`nosty`. М.: Nauka, 1974. 368 s.; **9. Lomov B.F., Belyaeva A.V., Nosulenko V.N.** Verbal`noe kody`rovany`e v poznavatel`ny`kh processax. Analy`z pry`znakov sluxovogo obraza. М.: Nauka, 1986, 128s.; **10. Lomov B.F., Surkov E.N.**

Anty`cy`pacy`ya v strukture deyatel`nosti`. M.: Nauka, 1980. -234c.;

11. Marchenko I. S. Special`na metody`ka rozvy`tku movlennya. Vy`d. 3-ye, perer. ta dop. K.: Vy`davny`chy`j Dim «Slovo», 2015. 312 s.;

12. Marty`nenko I. V. Osobly`vosti komunikaty`vnoi diyal`nosti ditej starshogo doshkil`nogo viku z sy`stemny`my` porushennyamy` movlennya: monografiya. K.: DIA, 2016. 308 s.;

13. Sobotovych E. F. Osobennosty` psy`xy`cheskogo y` rechevogo rozvy`ty`ya detej s motornoj alaly`ej. Py`tannya defektologiyi. K.: , 1975. Vy`p 10. S. 70–86.;

14. Ty`shhenko V.V. Iyerarxiya fonematy`chny`x procesiv v ontogenezi dy`tyachogo movlennya. Teoriya i prakty`ka suchasnoyi logopediyi: Zbirny`k naukovy`x pracz`: Vy`p.4. K.: 2007. S.3-18.;

15. Sheremet M.K., Kolomiyecz` Yu.V. Nejropsy`xologichni zasady` formuvannya movlennya uditej iz TPM. Aktual`ni py`tannya korekciynoi osvity` (pedagogichni nauky`). Zbirny`k naukovy`x pracz`. za red. V.M. Sy`n`ova, O.V. Gavry`lova. Vy`p. 3. Kam'yanecz`-Podil`s`ky`j: PP Medobory`-2006, 2012. S. 384-392.;

16. Bregman A.S., Rudnicky S.L. Auditory segregation: stream or streams? J. Exp.Psychol.,Hum. Percept. Perform.1975. Vol.1., P.263-267.;

17. Bregman A.S. Auditory streaming is cumulative. J. Exp. Psychol. Hum. Percept .Perform. 1998. ,Vol.4 P. 380-387.;

18. Dannenbring G.L.,Bregman A.S. Effect of silence between tones on auditory stream segregation. J. Acoust. Soc. Amer.2006., Vol 59. P.987-989.;

19. Miller G.A., Heise G.A. The Trill Threshold. J.Acoust . Soc.Amer .2010. Vol.22.;

20. Steiger H., Bregman A.S. Competition among auditory streaming, dichotic fusion, and diotic fusion. Percept. and Psychophys. 2012 Vol.32., P. 153-162

Received: 11.11.2019.

Accepted: 12.12.2019.

УДК 378.035

DOI 10.32626/2413-2578.2020-15.101-111

А.І. Куриця

allakouritsa@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0079-6817>

ЗМІСТОВІ ТА МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ПРОГРАМИ РОЗВИТКУ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ СТУДЕНТІВ-ЛОГОПЕДІВ

Відомості про автора. Куриця Алла Іванівна, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна. У колі наукових інтересів: логопедичне партнерство та проблема

батьківсько-дитячих стосунків сімей, які виховують дитину з порушенням мовлення. E-mail: allakouritsa@gmail.com

Contact: Kurytsya Alla, PhD of psychology, senior lecturer of speech therapy and special methods in Kamyanets-Podilsky National Ivan Ohienko University, Kamyanets-Podilsky, Ukraine. Academic interests: logopaedic partnership and the problem of parental and child relationships of families who bring up a child with speech impairment. E-mail: allakouritsa@gmail.com

Куриця А.І. Змістові та методичні аспекти програми розвитку лідерських якостей студентів-логопедів. У статті розглянуто змістові та методичні аспекти програми розвитку лідерських якостей студентів-логопедів. Основним методом розвитку лідерських якостей особистості став соціально-психологічний тренінг «Відповідальний лідер», який дозволив активізувати процеси взаємної відповідальності і відповідальної залежності членів групи, підвищити рівні відповідальності кожного учасника. метою тренінгу «Відповідальний лідер» був розвиток лідерських якостей особистості на основі відповідальності. Під час групових та індивідуальних консультацій формування й виконання програми періодично ставали предметом обговорення, що стимулювало студентів для використання цього засобу саморозвитку. Спостереження за поведінкою учасників та змінами у навчальній та суспільній діяльності показало, що зросли мотивація досягнень, активність студентів. Також зросла кількість проявів відповідального ставлення і до навчання, і до громадських доручень. Соціальний досвід, отриманий у процесі тренінгу, не тільки надав членам групи можливість свідомо й цілеспрямовано ставитися до діяльності лідера, а й створив умови для особистісного розвитку студентів.

Ключові слова: лідерські якості, студент-логопед, програма розвитку лідерських якостей студентів-логопедів.

Курица А.И. Содержание и методические аспекты программы развития лидерских качеств студентов-логопедов. Эффективным методом развития лидерских качеств студентов-логопедов стало создание и реализация индивидуальной программы саморазвития. Во время групповых и индивидуальных консультаций формирования и выполнения программы периодически становились предметом обсуждения, что стимулировало студентов для использования этого средства саморазвития. Наблюдение за поведением участников и изменениями в учебной и общественной деятельности показало, что выросли мотивация достижений, активность студентов. Такжеросло количество проявлений ответственного отношения и к учебе, и к общественным поручениям. Социальный опыт, полученный в процессе

тренінга, не тільки предоставил членам группы возможность сознательно и целенаправленно относиться к деятельности лидера, но и создал условия для личностного развития студентов. Положительную динамику относительно проявлений активности и лидерских качеств студентов, принимавших активное участие в эксперименте, подтвердили и беседы с преподавателями.

Ключевые слова: лидерские качества, студент-логопед, программа развития лидерских качеств студентов-логопедов.

Kurytsya A.I. Table of contents and methodological aspects of the leadership logopedian-students quality development program. The article deals with the content and methodological aspects of the program of development of leadership characteristics of speech therapists students. The social-psychological training "Responsible leader" became the main method of development of leadership characteristics of the person. One of the peculiarities of the training and consultations throughout the experiment was the periodically appearing a need to trace participants' willingness to success, to maintain their confidence in themselves and their abilities. These tasks were mostly solved in the individual work with the test persons. At the beginning of the discussion, the participants took a rather passive position, then they became aware of their own steps that they can take on the path of self-development, self-improvement. Exercises aimed at developing reflection, subjectivity, and responsibility of participants were complicated from one lesson to another. Purposeful work to discuss the problem of responsibility, "audit" of those deals, for which each participant is responsible, demonstration of other behaviour pattern allowed these participants to look at the problem differently, to assign a greater degree of responsibility for their actions, chooses, their own lives. The conditions of active search and discussion enabled the respondents to understand the essence of the phenomenon of leadership, the necessary leadership personal characteristics, the place and role of responsibility in the system of leadership characteristics. Some exercises were dedicated to improving goal setting, communication and organizing skills, developing sensitivity, creativity etc. It has been found, that goal setting by means of imitation enables you to compare your purposes with the aspirations of others and the means of their achieving.

Keywords: leadership characteristics, speech therapists student, program of development of leadership characteristics of speech therapists students.

Постановка проблеми. У сучасних умовах випускник вищого навчального закладу повинен мати не лише професійні знання, уміння і навички, але і певні лідерські якості, що дозволить йому успішно реалізувати свій творчий потенціал у практичній діяльності. Однією із

найскладніших проблем, яку намагаються розв'язати науковці й практики, що досліджують лідерство, є визначення підходів для опису лідерського феномену, оскільки в реальному житті і в історії ми можемо зустріти лідерів, які водночас відрізняються один від одного і мають спільні риси. Однак саме це спільне видається чимось невловимим і невизначеним. І, навіть, якщо вдається з'ясувати відповідні закономірності, складно знайти інструментарій, який дозволяє їх визначити, описати, а потім сформулювати як прості, чіткі рекомендації, що могли б допомогти розвивати в особистості лідерський потенціал.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанням формування лідерських якостей у процесі професійної освіти студентів приділяється належна увага. Проблеми лідерства присвячені праці сучасних психологів, педагогів, у яких обґрунтовано потребу формування лідерських якостей майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки, зокрема, у процесі навчання (Н. Белякова, О. Маковський, Н. Мараховська, О. Романовський), у позанавчальній роботі (Н. Семченко), громадській діяльності (М. Лукашевич, О. Снісаренко, Л. Сніцар). Проте немає підстав стверджувати, що у масовій практиці вищої школи сповна використовуються соціально-виховні умови професійної освіти, які можуть сприяти формуванню лідерських якостей студентів. Це зумовлює необхідність виявлення основних тенденцій, психолого-педагогічних умов і технологій, які сприяли б формуванню і розвитку лідерських якостей особистості в навчально-виховному процесі вищого навчального закладу.

Метою цієї статті як складника наукового дослідження є визначення змістових та методичних аспектів програми розвитку лідерських якостей студентів-логопедів.

Виклад основного матеріалу. Основним методом розвитку лідерських якостей особистості став соціально-психологічний тренінг «Відповідальний лідер», який дозволив активізувати процеси взаємної відповідальності і відповідальної залежності членів групи, підвищити рівні відповідальності кожного учасника. Ми орієнтувалися на дослідження Н.В. Мараховської, яка визначила, що способи реалізації педагогічних умов формування лідерських якостей майбутніх учителів у процесі навчання дисциплін гуманітарного циклу повинні спрямовуватися на:

- включення студентів до лідерства, набуття ними досвіду лідерства;
- максимальне використання можливостей різних видів навчальної діяльності (аудиторної, самостійної);
- поєднання навчання й особистісного розвитку кожного студента;
- застосування активних, інтерактивних та проектних методів;
- створення індивідуальних зон лідерсько-творчого розвитку студентів;
- забезпечення комфортності навчання – моделювання ситуацій успіху, викликання позитивних емоцій у студентів у навчанні;

–організацію діяльності студентського колективу в навчальному процесі, що передбачає визначення обов'язків, рольових колективних позицій, систему колективних залежностей, при якій кожний студент обов'язково був би як у ролі організатора тієї або іншої діяльності, так і в ролі підлеглого [3].

Однією з особливостей проведення тренінгу та консультацій протягом всього періоду експерименту стало те, що періодично виникала потреба відстежувати налаштованість учасників на успіх, підтримувати їх впевненість у собі та своїх здібностях. Ці завдання розв'язувалися здебільшого в індивідуальній роботі з досліджуваними.

Як вказувалося раніше, частина вправ була індивідуально-орієнтована: на зниження тривожності, формування адекватності самооцінки, розвиток комунікативних та організаторських здібностей, вмінь самопрезентації, аргументації тощо. Подібні вправи входять зазвичай до структури тренінгів особистісного розвитку, тому студенти виявили певну обізнаність в їх проведенні. Це сприяло невимушеності спілкування та легкості становлення сприятливого психологічного мікроклімату в групах.

На самопізнання та самоаналіз були спрямовані наступні вправи: «Візитівка», «Коло і Я», «Акваріум», «Три роки» та інші. Ці групові процедури спрямовані на розвиток рефлексії, суб'єктності учасників. Зокрема, для розвитку рефлексивних здібностей учасників корисною стала вправа «Відверто кажучи», яка передбачала аналіз кожним учасником заняття, власної активності та отриманого досвіду в ході заняття. За висловом багатьох студентів, в результаті вони навчилися аналізувати свої дії та особистісні якості, усвідомили, що саме від них залежить, якою мірою вони включаються в роботу і з чим виходять після завершення занять. Як бачимо, проведення та обговорення даної вправи сприяло розвитку суб'єктності учасників і прийняттю більшої міри власної відповідальності. Якщо на початку обговорення учасники займали досить пасивну позицію, то згодом вони перейшли до усвідомлення власних кроків, які вони можуть зробити на шляху саморозвитку, самовдосконалення.

Вправи, спрямовані на розвиток рефлексії, суб'єктності, відповідальності учасників, ускладнювалися від одного заняття до іншого. Так, якщо спочатку це були групові обговорення процедури, тих чи інших понять, емоцій, що виникли в процесі заняття, то в подальшому це вже була рефлексія учасниками особистісного досвіду, якостей, що проявилися в процесі роботи, а також зворотній зв'язок групи кожному з учасників. Таким чином, ми йшли шляхом *від усвідомлення і прийняття ситуативної відповідальності до більш складних її форм – відповідальності як стійкої особистісної якості, відповідальності як основи буття особистості.*

У свій час С. Рубінштейн підкреслював, що особистість як суб'єкт життя може характеризуватися двома типами ставлення до нього. Перший тип не виходить за межі безпосередніх зв'язків та ставлень до окремих явищ життя, що фактично є лише існуванням. Другий тип ставлення до життя пов'язаний з появою рефлексивних здібностей, з ціннісно-смысловим визначенням життя, зі ставленням до життя як провідної людської діяльності. І з цього моменту, на думку вченого, виникає проблема відповідальності людини в моральному плані, відповідальність за все здійснене та все згаєне [4]. Це положення стало підґрунтям для обговорення питання розвитку відповідальності як однієї з важливих морально-вольових якостей особистості.

Слід відзначити, що під час обговорення досліджувані виокремили відповідальність як особистісну рису, яка виявляється у повсякденному житті людини, та відповідальність за своє життя в цілому, що пов'язана із смыслом життя.

Безпосередньо темі відповідальності були присвячені групові процедури: «Усвідомлення відповідальності», «Відповідальність: продовжити речення», «Я несу відповідальність за...», «Лист «Я не взяв відповідальність на себе». Виконання запропонованих завдань та їх наступне групове обговорення показало, що учасники різною мірою усвідомлюють власну відповідальність: багато з них прагнуть перекласти тягар відповідальності на інших, на обставини, що свідчить про їх зовнішній локус контролю. Водночас така цілеспрямована робота з обговорення проблеми відповідальності, «ревізія» тих справ, за які несе відповідальність кожний учасник, демонстрація інших моделей поведінки дозволила цим учасникам по-іншому подивитися на проблему, привласнити більшу міру відповідальності за свої вчинки, вибори, власне життя.

У сенсі розвитку відповідальності до більш складних її форм значний ефект мало виконання вправи «Три роки», яка дозволяє поглибити усвідомлення учасниками власних життєвих цінностей та найважливіших засад власного життя, сприяти розвитку особистої відповідальності за життєві вибори. Головним прийомом, що лежить в основі вправи, є усвідомлення скінченності нашого життя, що стимулює людину замислитися про найважливіше. Учасники вельми емоційно виконували завдання, багатьох із них особливо вразила невідповідність між тим життям, яке вони б вели у випадку обмеженості часу життя, і реальним життям, що стимулювало їх істотно переглянути власні пріоритети.

Паралельно із розглядом відповідальності як особистісної якості, що втілює суб'єктність особистості, відповідальність розглядалася в контексті лідерства. Проблема відповідального лідерства обговорювалася зокрема в процесі групової дискусії на тему: «Чим відповідальний лідер відрізняється від невідповідального?», роботи в

підгрупах «Особливості та умови розвитку відповідального лідерства серед молоді» та під час інших групових процедур. Групове обговорення показало, що учасники тренінгу загалом добре усвідомлюють відмінність між проявами відповідальної і безвідповідальної позиції у лідерській діяльності, виокремлюючи як зовнішні прояви цих позицій, так і їх внутрішні ознаки (мотивацію, локус контролю та ін.).

З огляду на теоретичну підготовленість досліджуваних, їм було запропоновано визначити структуру лідерських якостей. Мозковий штурм «Особистість лідера» показав, що більшість учасників чітко уявляє особистісні якості, які характеризують лідера. Ці уявлення, на нашу думку, є важливими для формування чіткого усвідомлення власних особистісних якостей як певного лідерського потенціалу. Умови активного пошуку та обговорення дали можливість респондентам усвідомити сутність феномену лідерства, необхідні лідеріві особистісні якості, місце і роль відповідальності в системі лідерських якостей.

Цікавою і плідною виявилася робота, побудована на обговоренні зразків народної мудрості про владу, лідерство (вправа «Символ влади»). Знайомство учасників з афоризмами, прислів'ями і приказками на тему влади, лідерства різних народів дозволило підвищити інтерес до проблеми, проаналізувати різні аспекти проблеми лідерства, використати роботу з метафорою, яка збагатила розуміння учасниками феномену лідерства і рис, притаманних лідеріві.

Крім вправ, спрямованих на розвиток уявлень учасників про феномен лідерства, лідерські якості, їм пропонувалися також вправи, спрямовані на відпрацювання конкретних вмінь і навичок, необхідних лідеріві. Зокрема, окремі вправи були присвячені вдосконаленню вмінь цілепокладання, комунікативних та організаторських вмінь, розвитку сензитивності, креативності тощо.

Так, важливим аспектом виконання вправ «Перемога або поразка», «Крок за кроком» стало вивчення та обговорення різних тактик цілепокладання: цілепокладання через наслідування, цілепокладання із запереченням, створення ієрархії цілей, перетворення отриманої вимоги на індивідуальну мету, перетворення побічних результатів дії на мету, перетворення неусвідомлених передбачень на мету тощо. Було з'ясовано, що цілепокладання через наслідування дає можливість порівнювати свої цілі з прагненнями інших людей та засоби їх досягнення. Це, з одного боку, зменшує емоційну гостроту в ситуації неоднозначного вибору, а, з іншого, може викликати відчуття «не своєї тарілки».

Ефективною тактикою студенти назвали тактику цілепокладання, згідно з якою особистість спочатку аналізує можливі варіанти способів досягнення мети, лише після цього починає діяти. За висловами респондентів, подібна тактика значно полегшує процес постановки цілей

та їх досягнення, але не завжди виправдовує себе у проблемних ситуаціях, які провокують боротьбу мотивів.

Створення програми поетапного досягнення цілей передбачає чітке й конкретне усвідомлення особистістю бажаних та можливих перспектив з періодичною переоцінкою проміжних цілей та способів їх досягнення. Важливим висновком стала думка про те, що обрана тактика відображає особистісні властивості, виходить з прагнень, бажань, мотивів особистості та спирається на здібності, знання, уміння. Тому респонденти, бажаючи реалізувати свою мету, мають зосередитися на вказаних факторах, які визначають ефективність тактики цілепокладання.

Вправи сформували в учасників уміння оцінювати наявні внутрішні та зовнішні ресурси щодо виконання прийнятого рішення, уміння будувати план досягнення мети та передбачити можливі наслідки її досягнення. Під час обговорення були сформульовані наступні правила ефективного цілепокладання, до яких відносяться:

- мета формулюється на позитивних принципах;
- в мету закладається результат, тобто показники її досягнення;
- мета формулюється для себе, а не для інших;
- досягнення мети розписується покроково;
- необхідне визначення екологічності мети, тобто проектування можливих наслідків її досягнення для особистості та оточуючого світу.

Ефективними для розуміння та розвитку лідерських якостей на основі відповідальності виявилися мозковий штурм «Відповідальність і лідерство» та наступна робота в підгрупах: «Особливості та умови розвитку відповідального лідерства серед молоді». Дискусія показала, що більшість досліджуваних розуміє необхідність прояву самостійності, активності й креативності у постановці та досягненні цілей. Вони прагнуть самостійності, водночас зазначають, що оточення, зокрема батьки, не завжди підтримує їх або намагається нав'язати свою думку. Крім того знижена самооцінка, підвищена тривожність та емоційна нестійкість стримують активність особистості, розвиток її лідерських якостей. Подолати подібні «психологічні вади» можна в успішній діяльності, якщо особистість поставить реальну і водночас досить «високу» мету та візьме на себе відповідальність за її досягнення – виявлятиме активність у плануванні, прийнятті рішень та їх виконанні, у контролі.

Важливим результатом проведення розглянутих вправ стало осмислення власної відповідальності за цілі, дії та способи їх досягнення, а також наслідки їх реалізації для самої особистості та її оточення.

Неодноразово на тренінгових заняттях піднімалося питання тих факторів, які складають перешкоди на шляху до реалізації мети. Ми

зосереджували увагу переважно на суб'єктивних чинниках, зокрема на недостатній мірі відповідальності, недостатньо деталізованому плануванні досягнення цілей, боротьбі мотивів тощо.

До перешкод, що заважають розвитку лідерських якостей, досліджувані віднесли неусвідомлені дитячі установки, які виховуються значущими дорослими. Часто, на думку студентів, ці настановлення обмежують їх активність, закріплюють невпевненість і, безумовно, впливають на розвиток як лідерів. Попередній негативний досвід особистості також може заважати розвитку особистості, досягненню нових цілей. На жаль, не зважати на це неможливо, але особистість може налаштуватися на успіх, якщо буде усвідомлено переводити свою увагу з негативної інтерпретації обставин на позитивну. Найпоширенішими прийомами є відмова від заперечень, побудова речень зі стверджувальною інтонацією, відкидання сумнівів тощо. Але в основі цих прийомів має лежати усвідомлення індивідом того, що саме він є суб'єктом власного життя, здійснює певні життєві вибори і несе за них відповідальність.

На кожному занятті піднімалося питання про необхідність формування у майбутніх лідерів активної життєвої позиції, що виступає необхідною умовою усвідомлення своїх перспектив та досягнення цілей. За К.О. Абульхановою-Славською, активність виявляється в тому, як особистість спрямовує хід свого життя, перетворюючи обставини та формуючи життєву позицію [1]. Більш того, люди, на думку дослідниці, розрізняються за рівнем впливу на власне життя, оволодіння численними життєвими та професійними ситуаціями.

Під час обговорення учасниками неодноразово вказувалося на брак самоактивності у повсякденному житті студентів. Можливості для прояву активності, за висловами студентів, обмежуються оточенням, що відображає їхню позицію виправдовування власної бездіяльності. Тому завданням тренінгу стало усвідомлення його учасниками необхідності прояву самоактивності, прийняття ними більшої міри відповідальності за прояв і форми активності.

Активність особистості починає формуватися під впливом соціуму, але остаточно оформлюється лише в особистому житті через осмислення та побудову власного життєвого сценарію. Передбачаючи своє майбутнє та усвідомлюючи свої досягнення, переваги й недоліки, особистість прагне до самовдосконалення та самореалізації, до усвідомлення себе через власну діяльність. Г. Костюк наголошує, що прагнення розвитку, що виникає в юнацькому віці, є закономірним її проявом: на цьому етапі особистість виступає як суб'єкт власного розвитку, усвідомлено обирає свій життєвий шлях.[2] Таким чином, активність індивіда безпосередньо пов'язана з усвідомленням ним власної відповідальності за обраний життєвий шлях, власні кроки на шляху до мети.

Як уже зазначалося, метою тренінгу «Відповідальний лідер» був розвиток лідерських якостей особистості на основі відповідальності. Вказана мета була реалізована в цілому, що підтверджують результати спостереження за поведінкою учасників, їхні самозвіти, а також результати II етапу контрольного дослідження. Водночас тренінг став лише початковим етапом розвитку лідерських якостей студентів, певним поштовхом до саморозвитку, самовдосконалення учасників.

Після завершення тренінгу програма проведення експерименту передбачала різні форми роботи, в основі яких лежала активність самих досліджуваних. Учасники склали та реалізовували індивідуальні плани розвитку власних лідерських якостей, брали активну участь у виконанні суспільних доручень, у громадському житті університету.

Водночас, як уже зазначалося, був організований психологічний супровід цього процесу. Щомісяця проводилися групові консультації, під час яких обговорювалися проблемні питання кожного учасника, його успіхи та невдачі. За висловами досліджуваних, ці зустрічі підтримували їхнє натхнення та бажання продовжувати своє особистісне вдосконалення. Водночас вони відмічали, що змогли виявляти в своїй діяльності особисту та соціальну відповідальність, самостійність у судженнях, вчинках, а це, в свою чергу, розвинуло їх самооцінку, емоційну стійкість, комунікативні здібності та вольові якості, що сприяло подальшому розвитку лідерських якостей, прагнення до активної та відповідальної позиції учасників щодо власного навчання та майбутньої діяльності.

Висновки. Як зазначалося вище, ефективним методом розвитку лідерських якостей студентів стало створення і реалізація індивідуальної програми саморозвитку. Під час групових та індивідуальних консультацій формування й виконання програми періодично ставали предметом обговорення, що стимулювало студентів для використання цього засобу саморозвитку.

Спостереження за поведінкою учасників та змінами у навчальній та суспільній діяльності показало, що зросли мотивація досягнень, активність студентів. Соціальний досвід, отриманий у процесі тренінгу, не тільки надав членам групи можливість свідомо й цілеспрямовано ставитися до діяльності лідера, а й створив умови для особистісного розвитку студентів.

Позитивну динаміку щодо проявів активності й лідерських якостей студентів, які брали активну участь у нашому експерименті, підтвердили й бесіди з викладачами. Всі викладачі виявили згоду з тим, що участь у дослідженні сприяла формуванню відповідальності більшості учасників, що виявлялася у різних сферах їх діяльності, насамперед у діяльності, пов'язаній з керівництвом групою (старости груп), виконанням суспільних обов'язків, громадських доручень, більш сумлінним ставленням до навчання.

Бібліографія

1. **Абульханова-Славская К.А.** (1991) Стратегия жизни. Москва: Мысль.; 2. **Костюк Г.С.** (1989) Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ: Радянська школа.; 3. **Мараховська Н. В.** (2005) Тренінг як один зі способів виявлення та розвитку лідерських якостей у педагогів вищої школи. Зб. наук. пр. Чернів. нац. ун-т ім. Ю. Федьковича, 244, 97-103.; 4. **Рубинштейн С.Л.** Человек и мир. Проблемы общей психологии. Москва: Педагогика, 255-385.

References

1. **Abul'khanova-Slavskaya K.A.** (1991) Stratehiya zhyzny. Moskva: Mysl'. 2. **Kostyuk H.S.** (1989) Navchal'no-vykhovnyy protses i psykhichnyy rozvytok osobystosti. Kyiv: Radyans'ka shkola. 3. **Marakhovs'ka N. V.** (2005) Treninh yak odyz zi sposobiv vyyavlennya ta rozvytku liders'kykh yakostey u pedahohiv vyshchoyi shkoly. Zb. nauk. pr. Cherniv. nats. un-t im. YU. Fed'kovycha, 244, 97-103. 4. **Rubynshteyn S.L.** Chelovek y myr. Problemy obshchey psykhohohyy. Moskva: Pedahohyka, 255-385.

Received: 08.11.2019.

Accepted: 11.12.2019.

УДК 376-056.264:51

DOI 10.32626/2413-2578.2020-15.111-120

Л.І. Лісова

ruzhitska1605@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0002-3758-0294>

ДО ПИТАННЯ ПРО ПІДГОТОВКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ ДО РОЗВ'ЯЗУВАННЯ АРИФМЕТИЧНИХ ЗАДАЧ

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: ruzhitska1605@ukr.net

Contact. Lisova Lyudmila the Ph.D. of Pedagogy, assistant of therapy and special methods of Corrective and Social Pedagogy And Psychology Department of Kamenetz-Podolsk National Ivan Ohienko University, Ukraine. E-mail: ruzhitska1605@ukr.net

Відомості про наявність друківаних статей: Лісова Л.І. Характеристика труднощів засвоєння арифметичних задач молодшими школярами з тяжкими порушеннями мовлення / *Szkola specjalna: czasopismo poświęcone pedagogice specjalnej*. Komitet redakcyjny: Ewa Maria Kulesza, Bernadetta Kozewska, Katarzyna Smolinska. – Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej. 2013. 184-199. Лісова Л.І. Особливості розв'язування арифметичних задач молодшими школярами з тяжкими порушеннями мовлення на етапі аналізу тексту / *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. 12. С. 188-197.

Лісова Л.І. До питання про підготовку молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення до розв'язування арифметичних задач. У даній статті запропоновані напрямки підготовки молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення до розв'язування арифметичних задач. Аналіз спеціальних науково-методичних джерел і матеріалів проведеного нами дослідження показав, що у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення рівень засвоєння арифметичних задач переважно низький, а на кожному етапі роботи над ними виникають різні типи труднощів. Причини таких труднощів різні, зокрема вибіркоче недорозвинення окремих пізнавальних процесів, а також компонентів навчальної діяльності. В результаті, дана категорія учнів вимагає спеціально організованої роботи, спрямованої не тільки на формування вміння і навичок вирішення арифметичних задач, але і на забезпечення корекційної спрямованості навчання на протязі роботи над ними. З огляду на це, виникла необхідність у створенні навчально-корекційної методики, яка дозволить коректувати не окремі психічні функції, а навчальну діяльність в цілому. Цей підхід передбачає всебічне вплив на учня і вирішує завдання формування навчальної діяльності. Виділені чотири етапи корекції навчальної діяльності у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення, пов'язані з процесом формування у них навички вирішення арифметичних задач. На кожному етапі були визначені диференційовані напрямки (логопедичний, корекційно-розвиваючий та навчальний) проведення навчально-корекційної роботи.

Таким чином, корекція недорозвинених процесів і функцій пізнавальної діяльності у дітей з важкими порушеннями мови повинна здійснюватися комплексно на логопедичних заняттях, психо-корекційних заняттях і на уроках математики. Тобто, ми не хочемо сформувати у школярів тільки систему навчальних умінь вирішувати арифметичні завдання, а наше завдання полягає в тому, щоб розвинути у них загальні групи операцій або так звані загальні компоненти психічної діяльності, які не залежать від спеціальних особливостей рішення арифметичних задач.

Ключові слова: арифметична задача, вміння, навчання, порушення, труднощі, формування.

Лисова Л.И. К вопросу о подготовке младших школьников с тяжелыми нарушениями речи к решению арифметических задач. В данной статье предложены направления подготовки младших школьников с тяжелыми нарушениями речи к решению арифметических задач. Анализ специальных научно-методических источников и материалов проведенного нами исследования показал, что у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи уровень усвоения арифметических задач преимущественно низкий, а на каждом этапе работы над ними возникают различные типы трудностей. Причины таких трудностей разные, в том числе выборочное недоразвитие отдельных познавательных процессов, а также компонентов учебной деятельности. В результате, данная категория учащихся требует специально организованной работы, направленной не только на формирование умения и навыков решения арифметических задач, но и на обеспечение коррекционной направленности обучения на протяжении работы над ними. Учитывая это, возникла необходимость в создании учебно-коррекционной методики, которая позволит корректировать не отдельные психические функции, а учебную деятельность в целом. Этот подход предполагает всестороннее влияние на ученика и решает задачи формирования учебной деятельности. Выделены четыре этапа коррекции учебной деятельности у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи, связанные с процессом формирования у них навыков решения арифметических задач. На каждом этапе были определены дифференцированные направления (логопедический, коррекционно-развивающий и учебный) проведения учебно-коррекционной работы.

Таким образом, коррекция недоразвитых процессов и функций познавательной деятельности у детей с тяжелыми нарушениями речи должна осуществляться комплексно на логопедических занятиях, психокоррекционных занятиях и на уроках математики. То есть, мы не хотим сформировать у школьников только систему учебных умений решать арифметические задачи, а наша задача состоит в том, чтобы развить у них общие группы операций или так называемые общие компоненты психической деятельности, которые не зависят от специальных особенностей решения арифметических задач.

Ключевые слова: арифметическая задача, умения, обучение, нарушения, трудности, формирование.

Lisova L.I. To prepare young students with severe speech impairment to solve arithmetic problems. This article offers directions for preparing younger students with severe speech impairment to solve arithmetic problems. The analysis of special scientific-methodical sources and materials of our research showed that the level of arithmetic assimilation is usually low for younger students with severe speech disorders, and different types of difficulties arise at each stage of their work. The reasons for such difficulties are various, in particular the selective underdevelopment of individual

cognitive processes as well as components of learning activities. As a result, this category of students requires specially organized work aimed not only at developing the ability to solve arithmetic problems, but also to ensure the correctional orientation of learning during their work on them. In view of this, there was a need to create a training and correction methodology that would allow correcting not individual mental functions, but educational activity as a whole. This approach assumes a comprehensive impact on the student and solves the task of shaping learning activities. Four stages of correction of educational activity at younger schoolchildren with severe speech disorders are distinguished, connected with the process of forming in them the skills of solving arithmetic problems. At each stage differentiated directions (logopedic, correction-developmental and educational) of carrying out educational-corrective work were determined. In particular, the logopedic training material can be used first to establish contact with younger students with severe speech disorders and to implement non-verbal communication, and later – to stifle and form speech and speech activities. It serves as a means of organizing the working condition of the child and its active activity. On the one hand, it is aimed at creating expectations and readiness of the child to perceive speech (hearing), to create a certain emotional state, and on the other – to create conditions for the implementation of specific actions. Correctional and developmental direction helps to make the child attentive and for this purpose it is necessary to organize its educational activity. To influence the general attention, its stability and distribution, we used the classical methods: the fourth superfluous, classifications, selection from the whole part, game, construction, etc. These methods are aimed at creating conditions for stability of attention and in general on the formation of cognitive activity of a child with severe speech disorders. The educational material will facilitate the teaching of junior students with severe speech disorders to solve simple and complex arithmetic problems, the development of logical thinking, analytical and synthetic activity, correction of educational activity.

Thus, the correction of underdeveloped processes and functions of cognitive activity in children with severe speech impairment should be performed comprehensively in speech therapy, psycho-correction classes and mathematics lessons. That is, we do not want to form students only a system of educational skills to solve arithmetic problems, and our task is to develop in them common groups of operations or so-called common components of mental activity, which do not depend on the special features of solving arithmetic problems.

Keywords: arithmetic problem, ability, training, disturbance, difficulties, formation.

Постановка проблеми. Аналіз спеціальних науково-методичних джерел та матеріалів проведеного нами дослідження показав, що в молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення (надалі ТПМ) рівень засвоєння арифметичних задач переважно низький, а на кожному

етапі роботи над ними виникають різні типи труднощів. Встановлено, що в процесі розв'язування арифметичних задач у школярів з ТПМ виникають труднощі, які не можна пояснити лише недорозвиненням у них мовлення. Причини таких труднощів в учнів з ТПМ, як показують дослідження науковців (Н. Гаврилової, Р. Гедрене, В. Тарасун, Л. Томме та ін.) – це вибіркоче недорозвинення окремих пізнавальних процесів [4, 5, 6].

За результатами проведеного нами обстеження особливостей вміння розв'язувати арифметичні задачі у молодших школярів з ТПМ, встановлено що у них спостерігаються різного типу труднощі на усіх етапах роботи з нею (див. табл. 1).

Таблиця 1

Типи труднощів на етапах роботи над арифметичною задачею молодшими школярами з ТПМ

Назва етапу	Тип труднощів
I етап – читання змісту арифметичної задачі	Неточність читання
	Недостатня цілісність читання
II етап – переказ змісту арифметичної задачі	Неточність переказу тексту
	Недостатня цілісність переказу тексту
	Недостатня самостійність при переказі тексту
	Взагалі не переказували текст
III етап – аналіз змісту арифметичної задачі	Труднощі вибору суттєвих складових задачі
	Зосередження на несуттєвих ознаках арифметичної задачі
IV етап – синтез змісту арифметичної задачі	Труднощі співвіднесення окремих складових задачі між собою
	Труднощі об'єднання даних змісту арифметичної задачі у вигляді арифметичних дій
V етап – побудова скороченого запису змісту арифметичної задачі	Неточний запис цифр та символів при оформленні скороченого запису арифметичної задачі
	Неправильний запис слів, цифр при оформленні скороченого запису арифметичної задачі
	Неправильне просторове розташування слів, символів при оформленні скороченого запису арифметичної задачі на аркуші паперу
VI етап – обчислення арифметичних дій	Несамостійність у процесі розв'язування арифметичних дій
	Недостатня точність і цілісність сприймання арифметичних дій
	Незнання алгоритмів розв'язування арифметичних дій
	Не сформованість вміння виконувати арифметичні дії
VII етап – формулювання загальної, повної відповіді	Недостатня точність при формулюванні відповіді
	Недостатня послідовність при формулюванні відповіді

Дані труднощі можуть бути пов'язані з недорозвитком мовлення і з недостатнім розвитком пізнавальних процесів (сприймання, пам'яті, мислення тощо). Також, вони у молодших школярів з ТПМ є вибірковими, але кожній дитині притаманна своя група труднощів в процесі розв'язування арифметичних задач. З огляду на це ми можемо вважати, що школярам з ТПМ притаманна вибірковість порушення пізнавальних процесів – парціальне (В. Тарасун). Тому, у кожної дитини з ТПМ тип труднощів буде різний.

Метою нашого дослідження було теоретично обґрунтувати корекційну методичку, спрямовану на формування вміння і навичок розв'язування арифметичних задач у молодших школярів з ТПМ.

Виклад основного матеріалу. На основі аналізу науково-методичних праць (О. Мілевської, Т. Махукової, В. Нечипоренко, О. Чеботарьової та ін.) нами були виділені чотири етапи формування навички розв'язування арифметичних задач в молодших школярів з ТПМ. На кожному етапі визначені диференційовані напрями проведення навчально-корекційної роботи [3].

Зокрема, перший етап – орієнтувально-превентивний, метою якого було формування мовленнєвої та інтелектуальної готовності до засвоєння арифметичних задач. Нами було виділено декілька напрямів роботи на даному етапі: логопедична робота, спрямована на корекцію в дітей порушень мовлення; корекційно-розвивальна робота, спрямована на розвиток та корекцію в дітей інтелектуальної діяльності.

Другий етап – простих інтелектуальних моделей, метою якого було формування в молодших школярів з ТПМ уміння розв'язувати прості арифметичні задачі з опорою на задані схеми та без них. Напрями даного етапу: логопедична, корекційно-розвивальна та навчальна робота, спрямована на навчання та розвиток у молодших школярів з ТПМ уміння розв'язувати певні типи арифметичних задач.

Третій етап – комбінованих інтелектуальних моделей. Метою даного етапу було формування в молодших школярів з ТПМ уміння розв'язувати типові складені арифметичні задачі з опорою на задані схеми та без них. Для даного етапу роботи нами було виділено два корекційні (логопедичний та корекційно-розвивальний) та навчально-розвивальний напрям роботи, спрямований на навчання та розвиток в учнів з ТПМ уміння розв'язувати типові складені арифметичні задачі з опорою на задані схеми та без них.

IV етап – продуктивного моделювання текстів арифметичних задач. Метою даного етапу було формування в учнів з ТПМ уміння самостійно виконувати завдання репродуктивно-продуктивного та творчого рівня, пов'язані з текстами попередньо вивчених арифметичних задач. Головний напрям цього етапу був визначений нами – навчально-розвивальний.

Для проведення логопедичної корекції нами було сформовано комплекс логопедичних занять. На початку в нас виникла необхідність визначення їхньої тематики. Для цього було проаналізовано тексти арифметичних задач, які вивчаються в початковій школі молодшими школярами з ТПМ і сформовано загальний тематичний план, куди увійшов лексичний матеріал, що зустрічається в них. З нього декілька тем нами було об'єднано в один лексичний розділ: „Фрукти та овочі. Товарообмін”. У межах нього був ієрархічно вибудований тематичний матеріал від простішого до складнішого. За змістом розділу поетапно було сформовано низку занять таким чином, що на першому етапі розглядався змістовно легший матеріал за темами: „Фрукти“; „Сад, садівник“; „Овочі“; „Город, городина“. На другому – складніший за темами: „Вага“, „Магазин“. На третьому – найскладніший за темами: „Гроші“, „Товарообмін“.

Основною метою проведення логопедичної корекції, спільною для усіх етапів, було формування в учнів з ТПМ загальної обізнаності з відповідної теми.

Також навчальна мета на кожному етапі змінювалася відповідно до змісту та складності матеріалу. Зокрема, на I-му етапі вона полягала в тому, щоб навчити молодших школярів з ТПМ розрізняти, описувати, називати фрукти і овочі.

На II-му етапі – формували розуміння при вживанні узагальнювальних понять „Вага“, „Магазин“; відповідно до теми заняття навчали розрізняти, описувати, називати масу предметів, розрізняти різні види ваг, вчили також культурі спілкування в крамниці та веденні невимушеної розмови з відвідувачами (присутніми); формували вміння вести діалог під час купівлі фруктів та овочів.

Навчальна мета III-го етапу полягала в тому, щоб навчити учнів з ТПМ відповідно вживати назви грошових одиниць та розвивати вміння користуватися ними; навчати перетворювати копійки у гривні та навпаки, групувати монети; вчити узгоджувати числівники з іменниками та орієнтуватись у взаємозв'язку ціна – кількість – вартість.

Корекційно-розвивальна мета впродовж усіх занять залишалася тією ж, зорієнтованою на загальні та індивідуальні для дітей з ТПМ порушення мовлення та окремих процесів і функцій пізнавальної діяльності.

При формуванні логопедичних занять ми опирались на праці: О. Гончарової, О. Лурія, С. Смирнова, В. Тарасун, І. Філімонова та ін. [3, 5].

Отже, матеріал логопедичних занять можна використовувати спочатку з метою встановлення контакту з молодшими школярами з ТПМ і реалізації невербального спілкування, а пізніше – з метою розгальмування і формування мовлення і мовленнєвої діяльності. Він

виступає засобом організації робочого стану дитини і її активної діяльності. З одного боку спрямований на створення очікування і готовності дитини до сприймання мовлення (слухання), на створення певного емоційного стану, а з іншого – на створення умов для реалізації конкретних дій.

Корекційно-розвивальні заняття ми організовували у вигляді ігор тому, що заняття в молодших школярів є постійно, а для того, щоб дітям було цікавіше, доступніше, ми організували їх у вигляді ігор: „Кубики“, „Крапочки“, „Рамки з вкладками“, „Склади візерунок“ та „Унікуб“, які можна проводити в межах індивідуальних та фронтальних занять з учнями, а також використовувати для відпочинку між уроками і в позаурочний час. Головною метою даної роботи було формування інтелектуальних зв'язків. На підставі цієї роботи у свідомості дитини відкладаються образні інтелектуальні моделі, необхідні для розв'язування арифметичних задач. Проведення корекційно-розвивальних ігор передбачалося на I, II та III етапах.

Нами було цілеспрямовано підбрано такі ігри, які можна було проводити з дітьми з поступовим ускладненням. Наприклад, гра „Кубики“. На першому етапі дітям пропонували конструювати геометричні форми з кубиків за зразком, запропонованим експериментатором. На другому етапі передбачалось, що учні самостійно формуватимуть форми за допомогою кубиків. На третьому етапі передбачалось виконання ними завдань за інструкцією експериментатора.

Зокрема, навчальною метою корекційно-розвивальних ігор I етапу було формування вміння утворювати форми за зразком; вміння впізнавати і розрізняти форми плоских фігур, їх положення на площині (зором і на дотик); уміння вести пошук аналогій за кольором, формою, величиною, кількістю.

На II-му етапі навчальною метою передбачалось: стимулювання самостійної творчості у формуванні форм та системи зв'язків; формування вміння утворювати форми самостійно.

Навчальною метою корекційно-розвивальних ігор III-го етапу передбачалось: формування вміння виконувати завдання відповідно до поставленої мети – за інструкцією; формувати вміння впізнавати і розрізняти форми плоских фігур та їх положення на площині (зором і на дотик); формувати вміння утворювати форми самостійно.

Корекційно-розвивальна мета впродовж усіх занять залишалася тією ж: розвиток аналітико-синтетичної діяльності, просторового мислення, образного уявлення, вміння знаходити образ у навколишньому середовищі по пам'яті, здібностей до комбінування, кмітливості, математичного мислення, уваги.

Таким чином організувати корекційно-розвивальне навчання рекомендували: В. Воскобовіч, З. Дьенеш, М. Зайцев, М. Монтесорі, Б. Нікітін та ін. [2].

Отже, ми можемо прийти до висновку: щоб зробити дитину уважною – треба організувати її навчальну діяльність. Для впливу на загальну увагу, її стійкість та розподіл ми використовували класичні методи: четвертий зайвий, класифікації, виділення з цілого частини, гру, конструювання тощо. Дані методи спрямовані на створення умов для стійкості уваги і в цілому на формування пізнавальної діяльності дитини з ТПМ.

Роботу в навчальному напрямі передбачалося проводити, починаючи з II-го етапу і продовжувати на III-му та на IV-му етапах. Основною метою цього напрямку роботи було навчити дітей розв'язувати типи простих арифметичних задач, які на наступних етапах увійшли до змісту складених задач (на знаходження суми двох чисел; різниці; збільшення (зменшення) числа на декілька одиниць; різницеве порівняння; знаходження невідомого зменшуваного, від'ємника; суми однакових доданків (добутку). Навчальна мета: навчати дітей розв'язувати задачі на знаходження суми двох чисел; різниці; збільшення (зменшення) числа на декілька одиниць; різницеве порівняння; знаходження невідомого зменшуваного, від'ємника; суми однакових доданків (добутку)).

Арифметичні задачі та завдання за їх змістом були вибрані не випадково. Зокрема, на другому етапі передбачалася робота над простими арифметичними задачами, які на III-му етапі увійшли до змісту складених задач. А на IV-му етапі велася робота по закріпленню вміння розв'язувати ці задачі при виконанні репродуктивно-продуктивних та творчих завдань за їх змістом.

Організовуючи роботу над арифметичними задачами, ми опиралися на праці М. Богданович, О. Гаврилова, Н. Гаврилової, Є. Кабанової-Меллер, Ю. Калягіна, В. Крутецького, О. Леонтєва, Н. Менчинської, Н. Тализіної, В. Тарасун, Л. Фрідмана та ін. [1].

Описаний навчальний матеріал сприятиме навчанню молодших школярів з ТПМ розв'язувати прості та складені арифметичні задачі, розвиткові логічного мислення, аналітико-синтетичній діяльності, корекції навчальної діяльності.

Висновки. Аналіз спеціальної літератури та матеріалів проведеного нами дослідження показав, що в молодших школярів з ТПМ рівень сформованості вміння розв'язувати арифметичні задачі різний. Встановлено, що в процесі розв'язування арифметичних задач у частини школярів виникають труднощі, які не можна пояснити лише недорозвиненням у них мовлення.

Таким чином, ми вважаємо, що корекція недорозвинених процесів та функцій пізнавальної діяльності в дітей з ТПМ має здійснюватися комплексно на логопедичних заняттях, психо-корекційних заняттях і на уроках математики. Тобто, ми не маємо на меті сформувати у школярів систему навчальних вмінь розв'язувати арифметичні задачі, а наше завдання полягає в тому, щоб розвинути в них спільні групи операцій або так звані загальні компоненти психічної діяльності, не залежні від спеціальних особливостей розв'язування арифметичних задач.

Бібліографія

1. Богданович М.В. Методика викладання математики в початкових класах / М.В. Богданович, М.В. Козак, Я. Л. Король. – К.: А.С.К., 1999. – 352с. **2. Бондар В.І.** Психолого-педагогічні основи розвитку дітей в системі М. Монтесорі : навч. посіб. / В.І. Бондар, А.М. Єльченко. – Полтава: РВВ ПДАА, 2009. – 252 с. **3. 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. **4. Тарасун В.В., Гаврилова Н.С.** Особливості навчання математики молодших школярів з порушеннями мовленнєвого розвитку: навчальний посібник / В.В. Тарасун, Н.С. Гаврилова. – Кам'янець-Подільський: ПП Мошинський В.С., 2007. – 268 с. **5. Тарасун В.В.** Логодидактика: навч. посіб. / В.В. Тарасун. – 2-е вид. – К.: Видав. Дім "Слово", 2011. – 392 с. **6. Томме Л.Є.** Исследования готовности детей с тяжелыми нарушениями речи к обучению математики / Л.Є. Томме // Дефектология. – 2007. – №5 С. 33-41.

References.

1. Bohdanovych M.V. Metodyka vykladannia matematyky v pochatkovykh klasakh / M.V. Bohdanovych, M.V. Kozak, Ya. L. Korol. – K.: A.S.K., 1999. – 352s. **2. Bondar V.I.** Psykholoho-pedahohichni osnovy rozvytku ditei v systemi M. Montessori : navch. posib. / V.I. Bondar, A.M. Yelchenko. – Poltava: RVV PDAA, 2009. – 252 s. **3. Lisova L.I.** Korektsiia navchalnoi diialnosti molodshykh shkoliariv z tiazhkymu porushenniamy movlennia: Monohrafiia / L.I. Lisova – Kamianets-Podilskyi: TOV "Druk-Servis" 2015. – 224 s. **4. Tarasun V.V., Havrylova N.S.** Osoblyvosti navchannia matematyky molodshykh shkoliariv z porushenniamy movlennievoho rozvytku: navchalnyi posibnyk / V.V. Tarasun, N.S. Havrylova. – Kamianets-Podilskyi: PP Moshynskyi V.S., 2007. – 268 s. **5. Tarasun V.V.** Lohodydaktyka: navch. posib. / V.V. Tarasun. – 2-e vyd. – K.: Vydav. Dim "Slovo", 2011. – 392 s. **6. Tomme L.Ie.** Yssledovanyia hotovnosti detei s tiazhelymu narushenyiamy rechy k obucheniyu matematyky / L.Ie. Tomme // Defektolohyia. – 2007. – №5 S. 33-41.

Received 02.11.2019

Accepted 03.12.2019

УДК: 376:433.316

DOI 10.32626/2413-2578.2020-15.121-130

В.Е. Левицький

levik7419@ukr.net

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

ФОРМУВАННЯ ГРАФОМОТОРНИХ ВМІНЬ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ

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

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

Відомості про наявність друкованих статей. 1. Левицький В.Е. Окремі педагогічні аспекти пропедевтичної підготовки дошкільників з порушеннями розумового розвитку до письма як інтегральної характеристики готовності до шкільного навчання / В.Е. Левицький. – Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». (2018) №16. Хмельницький: ХІСТ, С.88-92. **2. Левицький В.Е.** Формування графомоторних вмінь у дітей молодшого шкільного віку з порушеннями розумового розвитку. Стаття містить опис стану сформованості графомоторних вмінь у дітей з порушеннями розумового розвитку молодшого шкільного віку, опис труднощів, основних причин їх виникнення у процесі формування та окремі рекомендації методичного характеру спрямовані на покращення якісних показників вказаного педагогічного процесу.

Левицький В.Е. Формування графомоторних вмінь у дітей молодшого шкільного віку з порушеннями розумового розвитку. Графічні помилки і труднощі, що виникають в учнів у процесі письма є наслідком низького рівня розвитку: пізнавальної діяльності, процесу сприймання (уповільненість, неточність, фрагментарність, труднощі виділення елемента і ін.). На уповільнення переробки інформації у

процесі сприймання впливають: низька швидкість здійснення перцептивних операцій, недостатня сформованість образів-уявлень, їх нечіткість та неповнота. Недосконалість процесу переробки сенсорної інформації, неповноцінність просторового аналізу і аналітико-синтетичної діяльності учнів вказаної нозології, ускладнюють співвіднесення виділеної форми із зоровим образом літери. Це призводить до слабкого контролю за графічною стороною письма, що підтверджує необхідність вдосконалення методики формування графомоторних вмінь та їх переведення у навичку в дітей з порушеннями розумового розвитку молодшого шкільного віку.

Ключові слова: діти молодшого шкільного віку, порушення розумового розвитку, графомоторні вміння, письмо, урок, методика.

Левицкий В.Е. Формирование графомоторных умений у детей младшего школьного возраста с нарушениями умственного развития. Стаття описує стан сформованості графомоторних умінь у дітей з порушеннями умственного розвитку молодшого шкільного віку, описує труднощі, основні причини їх виникнення в процесі формування і окремі рекомендації методичного характеру направлені на покращення якісних показателів вказаного педагогічного процесу.

Графические ошибки и трудности, возникающие у учащихся в процессе письма являются следствием низкого уровня: развития познавательной деятельности, процесса восприятия (замедленность, неточность, фрагментарность, трудности выделения элемента и др.). На замедление переработки информации в процессе восприятия влияют: низкая скорость осуществления перцептивных операций, недостаточная сформованість образів-представлень, їх нечіткість і неповнота. Несовершенство процесса переработки сенсорной информации, неполноценность пространственного анализа и аналитико-синтетической деятельности учащихся указанной нозологии, затрудняют соотнесение выделенной формы со зрительным образом буквы. Это приводит к слабкому контролю за графической стороной письма, что подтверждает необходимость совершенствования методики формирования графомоторных умений и их автоматизации в навык у детей с нарушениями умственного развития младшего школьного возраста.

Ключевые слова: дети младшего школьного возраста, нарушения умственного развития, графомоторные умения, письмо, урок, методика.

Levitsky V.E. Formation of figurative skills in children of elementary school age with impaired mental development. The article contains a description of the state of formation of figurative skills in children with mental disorders of the junior school age, a description of the difficulties,

the main causes of the formation in the process of formation and some recommendations of a methodical nature aimed at improving the quality indicators of the given pedagogical process.

Graphic errors and difficulties that arise in students during the writing process are due to the low level of cognitive development, the process of perception (slowness, inaccuracy, fragmentation, difficulty in the allocation of an element, etc.). The slowdown in the processing of information in the process of perception is influenced by such factors as: low speed of perceptual operations and insufficient formation of images-representations, their fuzziness and incompleteness. In students with intellectual disabilities there is a lack of inter-state interactions. The imperfection of the intergenerational integration leads to the formation of visual-motion images of the writing (lack or low quality of the letter). The slow processing of sensory information reduces and complicates the pace of writing.

The imperfection of the process of processing sensory information, the inadequacy of spatial analysis and the analytical and synthetic activity of students of this nosology, complicate the correlation of the selected form with the visual form of the writing. This leads to weak control over the graphic side of the writing, which confirms the need to improve the methodology of forming figurative skills and their automation in the skills of children with mental disorders of the junior school age.

Keywords: children of junior school age, mental disorder, figurative skills, writing, lesson, methodology.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Практика молодших класів показує, що навчання письма залишається одним із складних етапів підготовки та має далекосяжну проекцію на загальну і функціональну успішність у подальшому навчанні. Процес формування часто не супроводжується інтересом, позитивними емоціями, захопленням. Прогресуюча кількість учнів з труднощами у навчанні письма та його розладами, недостатня методична розробленість питання формування графомоторних вмінь та навичок, недосконалість реалізації вказаного питання на практиці змушують звертатися до пошуків його подальшого теоретичного і практичного вирішення.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Питання методики навчання письма стосовно дітей з порушеннями психофізичного розвитку розглянуто у працях: А.Аксьонової, Н.Барської, І.Дмитрієвої, Л.Вавіної, М.Гнезділова, Н.Кравець, І.Марченко, Г.Мерсіянової, М.Плешканівської, Т.Ульянової, Н.Чередніченко, М.Шеремет та ін.

Мета статті: полягає у визначенні прийомів розвитку та корекції графомоторних вмінь у дітей молодшого шкільного віку з порушеннями розумового розвитку.

Виклад основного матеріалу. Ключовим поняттям у методиці навчання початкового письма є «графіка». У лінгвістичному розумінні

«графіка» – визначається, як накреслення письмових або друкованих знаків, букв. Навичка оволодіння письмом позначається як «графомоторна навичка», «елементарний графічний навик», «базові графічні вміння і навички», «базисні графічні навички руху», «графічні вміння», «руховий навик письма». Для дітей першого класу доцільно більше говорити про вміння тоді як для дітей другого та більш старших класів мова вже йде про навичку. Поняття «графічне вміння» вбирає зміст графіки, як розділу лінгвістики, що включає в себе зображення письмових або друкованих літер та знаків [2].

Гостро, в силу актуальності, постає проблема формування графомоторних вмінь та навичок в учнів молодшого шкільного віку, що мають порушення розумового розвитку. Тут проблеми формування письма багато в чому пояснюються такими особливостями, як: стійкими порушеннями різних видів (наочно-образного, наочно-дійового та словесно-логічного) мислення та операцій (аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення); низьким рівнем пізнавальної активності; недорозвитком зорового та слухового сприймання та пам'яті (знижений рівень сенсорних процесів призводить до несформованості зорово-рухових образів буквених знаків та їх частин, труднощів співвіднесення звука з буквою, невміння писати букви з'єднано), координованої моторики; невмінням дотримуватися послідовності виконання завдань; слабкістю волевого контролю; недостатньою цілеспрямованістю і вмотивованістю дій; недостатнім розвитком кисті, ручних умінь і т.д. [3].

Графічний навик – це автоматизований спосіб диференціювання і перекодування звуків (фонем) у відповідні букви, накреслення їх і усвідомлення створених комплексів (слів, речень, текстів) [2]. Графічний навик – складна мовленнєва рухова дія, яка проявляє себе, з одного боку, як інтелектуальна, а з іншого як, рухова [1]. Графічні навички письма відносяться до сенсорних, пов'язаних з навчальною діяльністю і обслуговують процес письмового мовлення. У цьому полягає специфіка і складність їх формування. Це обумовлено тим, що вказані навички формуються не ізольовано, а спільно з читанням, розвитком усного мовлення, входячи в розвиток писемного мовлення керуючись нормами каліграфії, орфографії, пунктуації і т.д.

Також важливою умовою повноцінного оволодіння навичкою письма для учня початкової школи є достатній розвиток моторного компонента рухового аналізатора і готовності руки як «соінструмента» графічної діяльності до виконання точних і складних рухів. Формування графомоторних умінь необхідно починати до вступу дитини до школи [4].

Рухи першокласників дискретні, одне зусилля розраховане на виключно мініатюрний відрізок письма. Зупинка руху при цьому можлива у будь-якій частині літери, так як рух не ритмізований.

Дискретність пов'язана з надмірним зусиллям, яке докладає учень під час письма, великою витратою сил обумовлених не раціональним залученням груп м'язів, виконанням зайвих рухів; з труднощами виконання, відсутністю координації потрібних ланок під час письма уздовж рядка, з відсутністю передбачення наступного руху. Це призводить до коливань нахилу, різної ширини букв, нерівномірних інтервалів, невідповідності пропорцій.

У формуванні графічної навички письма виділяють три етапи [1].

I етап (аналітичний) – оволодіння окремими елементами дії, з'ясування змісту. На цьому етапі дитина має усвідомити «що має зробити», «як це зробити правильно» відповідно до вимог (або «завдання дії»). Особливість організації письма даного етапу в тому, що виконання рухової дії розділяється на окремі цикли: час руху і паузу перед ним, необхідну для усвідомлення (підготовки) наступного руху, розвиток вміння узгоджувати дії очей і руки. Пальці «сприймають» інформацію, яку «надають» очі. Використання графічного інструменту вимагає складно координованих рухів провідної руки. Увага звертається на важливість формування усвідомленого «образу дії» – візуально-рухового образу літери. Візуально-руховий образ літери – це уявлення про цілісний, закінчений рух руки при відтворенні літери на папері, який здійснюється на основі зорового уявлення про її форму, знання послідовності написання елементів. Рухові елементи являють собою відносно закінчені відрізки руху руки, в яких, з одного боку, враховується форма відповідних зорових елементів, а з іншого – закономірності плавного і безвідривного відтворення на папері. Увагу слід звернути на те, що перший етап навчання може значно затягнутися, якщо методика навчання не відповідає закономірностям формування досвіду і віковим особливостям учня, який паралельно був позбавлений пропедевтичної підготовки для формування графомоторних вмінь.

II етап (синтетичний) – з'єднання окремих елементів (дій з їх створення) у цілісну дію. Основним завданням на цьому етапі є формування рухового і зорового контролю.

III етап (автоматизація) – фактичне формування досвіду як дії, що характеризується високим ступенем засвоєння та відсутністю поелементної свідомої регуляції і контролю. Характерними рисами автоматизації є швидкість, плавність, легкість виконання. Але швидкість не нав'язана, а сформована, що є природним результатом вдосконалення рухів, і плавність (зв'язність), що виникає як природний результат формування досвіду.

Поступово вдосконалюється характер рухів руки у процесі письма: а) рука звикає до виконання рухів, найбільш зручних і економних: вниз, на себе – основний рух при письмі та сполучення з нахилом при письмі вгору, на початок написання наступного елемента; б) рухи подовжуються – одним імпульсом відбувається безвідривне письмо кількох літер; в) у зв'язку з цим письмо стає ритмічними і плавними, поступово зростає швидкість.

Однією з характерних рис, що відрізняють учнів з порушеннями розумового розвитку, є низька пізнавальна активність, яка за нормальної гостроти слуху та зору, призводить до відхилень у педагогічному процесі. Для таких учнів характерним є зниження здатності до прийому і переробки перцептивної інформації, що також проявляється і у процесі формування графомоторних навичок. В учнів з порушеннями розумового розвитку у молодшому шкільному віці спостерігається недостатність міжаналізаторних взаємодій. У свою чергу недосконалість міжаналізаторної інтеграції призводить до несформованості зорово-рухових образів буквених знаків (відсутність або низька якість письма). Так як процес переробки сенсорної інформації уповільнений – це уповільнює і темп письма в цілому.

Графічні помилки і труднощі, що виникають в учнів у процесі письма є наслідком низького рівня: розвитку процесу сприймання (уповільненість, неточність, фрагментарність, труднощі виділення елемента на фоні деталей у складних зображеннях і ін.). На уповільнення переробки інформації у процесі сприймання впливають такі фактори, як: низька швидкість здійснення перцептивних операцій і недостатня сформованість образів-уявлень, їх нечіткість і неповнота. Причиною дефектів сприймання при інтелектуальних порушеннях є несформованість орієнтувальної діяльності, учні не вміють цілеспрямовано розглядати те, на що спрямований погляд, і вслухатися в те, що звучить у даний момент. Недосконалість процесу переробки сенсорної інформації, неповноцінність просторового аналізу і аналітико-синтетичної діяльності учнів вказаної нозології ускладнюють співвіднесення виділеної форми із зоровим образом літери [2].

Зоровий образ літери має бути диференційованим від інших букв, особливо графічно подібних (так як і слуховий та кінестетичний образ звука має бути свідомо відокремленим від інших звуків для якісного усного мовлення) [2].

Як показує практика, аналіз букв є непростим завданням для учнів початкової школи, так як багато букв є візуально та кінетично подібними. Одним з наслідків цього може бути забування накреслення букв що зустрічаються рідше і змішування їх між собою, змішування близьких за оптичними характеристикам букв (що складаються з однакових елементів але їх різної кількості, що відрізняються одним елементом, частково пишуться однаково потім змінюючись у написанні), що у значній мірі ускладнює навчання і вимагає надання корекційно спрямованої педагогічної допомоги.

Найтиповішими графічними помилками, є: невміння співвіднести букву і лінії у зошиті, змішування верхніх і нижніх частин букв; різний нахил, вихід за поля, пропуск елементів, пропуск літер, зайві елементи, неправильне з'єднання літер, різні інтервали між словами та наявність їх між літерами.

Попередженню графічних помилок сприяють: вправи на орієнтування на власному тілі; опис розташування предметів відносно

себе та іншого довільного орієнтира; відпрацювання (повторення) орієнтацій «право», «ліво», «верх», «низ»; робота з прийменниковими конструкціями; вправи на розвиток зорового та слухового сприймання та пам'яті; на розвиток дрібної моторики; на порівняння фігур та малюнків; вправи на чистому аркуші з диференціюванням його частин і проведення різних ліній; штрихування; копіювання різних фігур і їх поєднань; домальовування фігур; з'єднання крапок у заданому напрямку; викладання букв з паличок, елементів-шаблонів; обмацування рельєфних та об'ємних букв; знаходження відсутнього (зайвого) елемента; письмо за контуром; написання елементів друкованих та рукописних букв; придумування і записування складів різних за будовою та кількістю літер, запис слів (односкладових без збігу приголосних, із збігом на початку та в кінці, двоскладових слів на заданий звук (склад) на початку в середині та в кінці, із збігом приголосних у першому та другому складі та із відповідним наголосом, трискладових слів із прямих, обернених складів, із закритим складом та із збігом приголосних у різних позиціях); робота зі схемою слова і запис слова до схеми; збір слова (друк) із букв та складів, написання слів складених з букв вказаного слова; різні види списування: з рукописного та з друкованого тексту; ускладнені завданнями логічного і граматичного характеру; проведення графічних диктантів: слухових із зоровим самоконтролем.

Рекомендована орієнтовна структура уроку з письма для учнів першого та другого класу:

1. Організаційний момент та нервово-психологічна підготовка.
2. Повторення правил сидіння за партою та перевірка постави дітей, вправи на розвиток артикуляційної моторики, мовленнєвого дихання, розширення площі зорового сприймання.
3. Повторення вивченого на уроці читання.

Види робіт: звукові аналітичні і синтетичні вправи: впізнавання звуків у вказаних словах з визначенням їх наявності, місця, оточення, наголосу у словах; доповнення поданих складів іншими звуками (складами) для утворення інших слів; друк та читання складів і слів; утворення злиття із вказаними звуками; складання моделей складів, слів; аналіз слів та їх моделей.

4. Показ зразка рукописної літери.

Види робіт: аналіз демонстраційного зразка літери на таблиці; письмо літери на розлінованій частині дошки; аналіз зразка літери та її кількаразове письмо на дошці з підкресленою вербалізацією послідовності написання; структурний аналіз рукописної букви; називання її елементів; зіставлення друкованої і рукописної літери; письмо учнями на дошці з поясненням послідовності зображення елементів; письмо учнями букви в повітрі з орієнтацією на показ та коментар педагога.

5. Вправи з письма.

Види робіт: повторення правил сидіння за партою, положення зошита, тримання ручки, нахилу голови; аналіз зразка (елементів) букви у зошитах, усне пояснення порядку зображення елементів; письмо літери за контурними зразками у зошиті (з друкованою основою); письмо літери за зразком; письмо літер (самостійно), зіставлення написаних літер із зразком, аналіз помилок.

6. Фізкультхвилинка.

7. Продовження письмових вправ. Для формування зорового образу рукописної літери використовується прийом конструювання букв у вигляді ігор: «Збери букву», «Відремонтуй букву» і т.п.

8. Звуко-буквений аналіз слів з конструюванням звуко-складової схеми і друк з букв розрізної азбуки (робота з набірним полотном).

9. Письмо букв (тактовий та копіювальний метод).

10. Аналітико-синтетичні вправи з наступним записом окремих складів, слів.

Види робіт: звуковий аналіз вказаного складу, слова з наступним записом за зразком; визначення типів з'єднань даної літери з іншими та їх запис; добір слів із вказаною літерою (звуком), які відповідають на запитання хто? що? який? (яка? яке?), що зробив? що робить?; складання з одним із слів речення.

11. Динамічна пауза (пальчикова гімнастика з елементами самомасажу рук, вправи для очей з метою зняття втоми і зниження внутрішнього очного тиску).

12. Списування.

Види робіт: списування з рукописного (друкованого) матеріалу складів, слів; списування із завданням: дописати літеру (склад), переставити склади (літери), вказати види з'єднань букв.

13. Письмо на слух.

Види робіт: диктант букв, складів; запис на слух одно-, дво- і трискладових слів, написання яких збігається з вимовою; самодиктант складів, слів, прочитаних із дошки (таблиці, картки); коментоване письмо букв, складів, слів; перевірка написаного.

14. Підсумок уроку.

Види робіт: називання букви (слів), які писали; впізнавання літери за елементами; звуко-буквений аналіз слова з вивченою літерою; робота з малими фольклорними жанрами; конструювання слів і запис їх на дошці; ігрові вправи тощо.

15. Створення установки на відпочинок.

Необхідно розділити кожну групу з букв що змішуються. При цьому слід врахувати, які саме букви змішує кожна дитина, яким є механізм та причина. Цю роботу зручно проводити в такому порядку: розглянути зразки написання букв що змішуються; пояснити відмінність; дати мнемонічний прийом, що полегшує засвоєння; тренувати в записах букв що змішуються у кольорі з вимовою звуків; вправляти у списуванні слів і текстів, де пропущені літери які змішуються, і в запису таких слів (словосполучень) під диктовку.

При роботі з буквами що змішуються використовуються прийоми:

1. Порівняння букв що змішуються, із описом відмінностей.

2. Письмо букв що змішуються у повітрі. Цей прийом використовується на кожному із занять, так як за рахунок підключення рухів руки діти краще засвоюють відмінності у зображенні букв. Очі при цьому пропонується закрити, так як найбільш важливим у даному випадку є руховий контроль, який виконує компенсуючу роль по відношенню до зорового сприймання [2].

3. Називання дитиною написаних поруч подібних за виглядом букв. Для цього доцільно дати відповідні пояснення, підкреслюючи відмінності між буквами.

4. «Добудовування», перебудова букв шляхом додавання елементів.

5. Важливою є необхідна кількість тренувальних вправ.

Висновки. Окремими методичними рекомендаціями можуть бути: достатня частина уроку має відводиться на підготовчу роботу (аналіз завдання з письма; проведення вправ на дрібну моторику; обов'язкове дотримання санітарно-гігієнічних вимог (поставка, положення зошита, тримання ручки, положення рук, відстань від очей до зошита; чергування праці і відпочинку); проведення мінімум двох пауз (однієї фізкультурхвилинки та динамічної паузи). Одним із прийомів формування графічних вмінь можна вважати введення правил, які учень має добре знати (не заходити за поля, робити між словами відстань яка дорівнює ширині однієї літери і т.д.). Правила формулюються лаконічно, їх небагато.

Розвиток графомоторних вмінь та навичок учнів з порушеннями розумового розвитку здійснюється з труднощами. Повільність процесу переробки сенсорної інформації, недосконалість міжаналізаторних інтеграцій та орієнтувальної діяльності призводить до слабкого контролю за графічною стороною письма, що підтверджує необхідність вдосконалення методики формування графомоторних вмінь та їх автоматизації у навичку.

Бібліографія

1. **Корекційна** спрямованість початкового навчання у спеціальній школі інтенсивної педагогічної корекції: Методичні рекомендації (1995). К.: ІСДО. Логопедія: підручник (2015). К.: Видавничий дім «Слово». 2. **Миронова С.П.** Олігофренопедагогіка. Компактний навчальний курс: Навчальний посібник (2007). Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний університет, редакційно-видавничий відділ. 3. **Соботович Е.Ф.** Методика виявлення речевих порушень у дітей и диагностика их готовности к школьному обучению (1998). К.: ПП «Актуальна освіта».

References

1. **Korektsiina** spriamovanist pochatkovoho navchannia u spetsialnii shkoli intensyvnoi pedahohichnoi korektsii: Methodychni

рекомедatsii (1995). К.: ISDO. Логopediia: pidruchnyk (2015). К.: Vydavnychiy dim «Slovo». 2. **Myronova S.P.** Olihofrenopedahohika. Kompaktnyi navchalnyi kurs: Navchalnyi posibnyk (2007). Kamianets-Podilskyi: Kamianets-Podilskyi derzhavnyi universytet, redaktsiino vydavnychiy viddil. 3. **Sobotovych E.F.** Metodyka viavleniia rechevikh narusheni u detei y dyahnostyka ykh hotovnosti k shkolnomu obucheniu (1998). К.: PP «Aktualna osvita».

Received 09.11.2019

Accepted 08.12.2019

УДК 612.825.24

DOI 10.32626/2413-2578.2020-15.130-144

Н.А. Лопатинська

lopatsynskan@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-6345-7118>

СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ДО НЕЙРОЛОГОПЕДИЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ 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 допомоги тяжких, складних та ускладнених порушень мовленнєвого розвитку. Email: lopatsynskan@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. Email: lopatsynskan@gmail.com

Відомості про наявність друкованих статей: 1. Лопатинська Н.А. Історія становлення та розвитку нейрологопедичних досліджень: клінічний аспект // 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. – 322 с. – С.186-202. **2. Лопатинська Н.А.** Системно-динамічна організація онтогенезу мовленнєвого розвитку // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць: вип.9, у 2 т. / за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. – Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2017. – Т.1. – 326 с. – С.131-144. **3. 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.

Лопатинська Н.А. Системний підхід до нейрологопедичної діагностики комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку із різними типами мовленнєвого дизонтогенезу. У статті розкрито системний трансдисциплінарний підхід до здійснення нейрологопедичної діагностики комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку із різними типами мовленнєвого дизонтогенезу, який, на нашу думку, дозволяє розкрити актуальність інтегрованих знань діагностики та довести практичну значущість їх використання у практиці нейрологокорекційної роботи. Розглянуто методологічні трактування дефініцій «нейрологопедична діяльність» і «нейрологопедична діагностика» та подано змістовне наповнення цих термінів. У статті здійснено спробу описати методологічні постулати, які обґрунтовують ключові підходи до нейрологопедичного діагностичного дослідження стану комунікативно-мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку із різними типами мовленнєвого дизонтогенезу. Запропонована система нейрологопедичної діагностики комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку із різними типами мовленнєвого дизонтогенезу базується на нейрофізіологічних, нейропсихологічних і нейропсихолінгвістичних та класичних логопедичних підходах, які допомагають розкрити цілісну картину мовленнєвого порушення. У статті висвітлено мету, завдання, методи та етапи діагностичної програми дослідження стану комунікативно-мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку із різними типами мовленнєвого дизонтогенезу.

Ключові слова: нейрологопедична діагностика, системний підхід, комунікативно-мовленнєва діяльність, дошкільники.

Лопатинская Н.А. Системный подход к нейрологопедической диагностике коммуникативно-речевой деятельности детей дошкольного возраста с различными типами речевого дизонтогенезу. В статье раскрыт системный трансдисциплинарный подход к осуществлению нейрологопедической диагностики коммуникативно-речевой деятельности детей дошкольного возраста с различными типами речевого дизонтогенеза, который, по нашему мнению, позволяет раскрыть актуальность интегрированных знаний

диагностики и доказать практическую значимость их использования в практике нейрологокоррекционной работы. Рассмотрены методологические трактовки дефиниций «нейрологопедическая деятельность» и «нейрологопедическая диагностика» и представлено содержательное наполнение этих терминов. В статье предпринята попытка описать методологические постулаты, которые обосновывают ключевые подходы к нейрологопедическому диагностическому исследованию состояния коммуникативно-речевой деятельности у детей дошкольного возраста с различными типами речевого дизонтогенезу. Предложенная система нейрологопедической диагностики коммуникативно-речевой деятельности детей дошкольного возраста с различными типами речевого дизонтогенезу базируется на нейрофизиологических, нейропсихологических и нейропсихолингвистических и классических логопедических подходах, которые помогают раскрыть целостную картину речевого нарушения. В статье освещены цели, задачи, методы и этапы диагностической программы исследования состояния коммуникативно-речевой деятельности у детей дошкольного возраста с различными типами речевого дизонтогенеза.

Ключевые слова: нейрологопедическая диагностика, системный подход, коммуникативно-речевая деятельность, дошкольники.

Lopatynska N.A. System approach to neurological diagnostics of communicative and speech activity of preschool children with different types of speech dysontogenesis. The systematic transdisciplinary approach to neurological diagnostics of communicative-speech activity of preschool children with different types of speech dysontogenesis disclosed, which in our opinion allows us to reveal the relevance of the integrated knowledge of diagnosis and to prove the practical significance of their use in practice of neurological correction work. The methodological interpretations of "neurological and pediatric activity" definitions and "neurological diagnostics" are considered, and the meaning of these terms is given. The article attempts to describe the methodological postulates that substantiate the key approaches to the neurological diagnostic study of the state of communicative-speech activity in preschool children with different types of speech dysontogenesis. The proposed system of neurological-pediatric diagnostics of communicative-speech activity of preschool age children with different types of speech dysontogenesis is based on neurophysiological, neuropsychological and neuropsycholinguistic, and classical logopedic approaches that help to reveal the integral picture of speech disorder. The article defines the purpose and tasks of the diagnostic program for studying the state of communicative-speech activity in preschool children with different types of speech dysontogenesis. The methods, which were used for solving certain problems of neurological diagnostic are described, in particular: clinical-anamnestic, instrumental, research. The diagnostic program of the study of the communicative-speech activity state in preschool

children with various types of speech dysontogenesis covering 6 stages and foresee components learning that are prerequisites for the formation of communicative-speech activity: neurological, somatic, psychopathological, ophthalmological, otolaryngoscopic, neuropsychological, psycholinguistic, psychophysiological. Based on the results analysis of general-clinical and paraclinical methods of diagnosis on each type of examination, the influence of biological determinants on the occurrence of dysontogenesis of communicative-speech activity and the peculiarities of toddler development, the structure of the violation are comprehensively evaluated. The article provides a meaningful description of the log-anamnestic, neuropsychological, psycholinguistic, psychophysiological, speech therapist stages of the study. The proposed neurological diagnostic system allowed us to carry out in-depth analysis of the essence of communicative-speech disorder in the structure of dysontogenesis development, to study the peculiarities of the formation and functioning of communicative-speech activity in close connection with higher mental functions and to outline the ways of influencing the brain and the mental processes involved in the emergence of speech pathology.

Keywords: neurology pediatric diagnostics, system approach, communicative-speech activity, preschoolers.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку класичної логопедії вимагає радикальних змін у діагностиці порушень розвитку комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку. Багаторічні дослідження науковців переконали нас в тому, що настав час для інтегрованого відродження нейроклінічного, нейропсихолінгвістичного та нейропсихологічного підходів до діагностики тяжких мовленнєвих порушень. Це актуалізує створення інтеграційної трансдисциплінарної цілісності знань онтогенетичного та дизонтогенетичного розвитку комунікативно-мовленнєвої діяльності, водночас вдосконалюючи чинні та породжуючи нові трансформаційні технології діагностики тяжких мовленнєвих патологій. Трансдисциплінарна цілісність системи діагностики порушень розвитку комунікативно-мовленнєвої діяльності, на нашу думку, полягає в тому, що поряд із логопедичним обстеженням досліджуються нейроклінічні, нейропсихологічні, нейропсихолінгвістичні та загальні психолого-педагогічні 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 актуальним та важливим питанням для сучасної логопедії. У зв'язку з цим, нагальним є перегляд методологічних передумов, зокрема умов, змісту, технологій, засобів логопедичних траєкторій, які все потужніше вливаються в практику організації нейрологокорекційної допомоги в Україні. Очевидно, що 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.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз теоретичних напрацювань з питань діагностики і корекції комунікативно-мовленнєвої діяльності у дітей раннього та дошкільного віку із різними типами мовленнєвого дизонтогенезу дав нам можливість з'ясувати ступінь розробленості проблеми, вивчити вітчизняні та зарубіжні підходи до проблем обстеження, виявлення, корекції порушень комунікативно-мовленнєвого розвитку.

Системний підхід до діагностики та корекції комунікативно-мовленнєвої діяльності у дітей із різних типом мовленнєвого дизонтогенезу розкрито у дослідженнях: із дефіцитарним типом, де тяжкі порушення мовлення є первинними (І. Андрусьова, Л. Бартенєва, І. Брушневська, Н. Гаврилова, С. Заплатна, С. Ігнат'єва, Н. Ільїна, Л. Іюдіна, С. Конопляста, Н. Кузьменкова, М. Лемешук, З. Ленів, Л. Лопатіна, Н. Манько, Н. Пахомова, О. Савіна, Н. Савінова, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко, М. Шеремет та ін.); із недорозвиненим дизонтогенезом (Л. Вавіна, Н. Гаврилова, О. Гаврилов, С. Геращенко, М. Гнєзділов, К. Зелінська-Любченко, В. Золотоверх, Н. Кравець, В. Липа, С. Миронова, Г. Піонтківська, В. Петрова, С. Рубінштейн, Г. Сухарева, В. Тищенко, О. Хохліна, Н. Хохлова, М. Шеремет та ін.); із затриманим мовленнєвим дизонтогенезом (І. Глущенко, Л. Кашуба, І. Марченко, Л. Савчук, О. Чернишова та ін.), із дефіцитарним, де тяжкі порушення мовлення є вторинними (І. Гудим, Е. Данілавічюте, О. Дробот, І. Корнілова, О. Мартинчук, Г. Нікуліна, І. Родименко, Т. Сименишена, Є. Синьова, О. Тишина, Л. Фомічова, Л. Ханзерук, А. Хохлова, А. Шевцов та ін.); зі спотвореним дизонтогенезом (Н. Базима, Т. Сак, Т. Скрипник, В. Тарасун, Д. Шульженко та ін.); із складними порушеннями (Н. Бабич, К. Глушенко та ін.).

Метою статті є спроба розкрити актуальність та практичну значущість забезпечення системного підходу до нейрологопедичної діагностики комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку із різними типами мовленнєвого дизонтогенезу.

Виклад основного матеріалу. Сучасні вітчизняні наукові дослідники вживають терміни «нейрологопедична діяльність» і «нейрологопедична діагностика» без зазначення його тлумачення. Вперше, нами здійснена спроба дати визначення цим поняттям. На нашу думку, нейрологопедична діяльність – це діяльність, якій властива активна взаємодія учасників нейрологопедичної допомоги задля подолання або покращення показників мовленнєвого та комунікативного розвитку шляхом використання нейрологопедичних засобів впливу на структури головного мозку. Варто зазначити, що на думку вчених, реалізація змісту нейрологопедичної діяльності дозволяє

не лише подолати мовленнєву патологію, а й здійснити корекцію порушення в цілому [1-7].

Для опанування технікою нейрологопедичної діяльності варто, по-перше, володіти знаннями функціональної нейроанатомії; по-друге, зрозуміти нейрогенез розвитку мовленнєвої діяльності, причини та наслідки ураження будь-якої ланки мовномовленнєвого механізму; по-третє, створювати умови для нових компенсаторних механізмів задля реалізації, в першу чергу, комунікативних потреб.

Нейрологопедична діяльність передбачає проведення нейрологопедичної діагностики та нейрологопедичної корекції осіб із органічними ураженнями центральної нервової системи, у яких мовленнєва патологія ускладнена неврологічним генезом і має складний патогенез. В рамках цього розділу розкриємо сутність терміну «нейрологопедична діагностика», який у вітчизняному науковому просторі є новим. Вперше на Україні термін вжито українським науковцем Н. Павловою (2015). Науковець нейрологопедичну діагностику розглядає як «комплекс завдань, спрямованих на встановлення рівня мозкової готовності для здійснення мовленнєвої та комунікативної діяльності» [5, с.137].

Термін «нейрологопедична діагностика» походить від понять «нейро» (грец. «neuron» - жила, нерв), «лого» (грец. «logo» - слово, вчення) та «педія» (грец. «paideo» - виховую, навчаю), «діагностика» (грец. «diagnostikos» - здатний розпізнавати), що в перекладі означає «розпізнавання стану керування вихованням мовлення».

Ґрунтуючись на фундаментальних положеннях нейронаук (П. Анохін, Т. Ахутіна, В. Бельтюков, М. Бернштейн, Н. Бехтерева, Т. Візель, Л. Виготський, П. Гальперін, Ж. Глозман, Т. Дегтяренко, М. Жинкін, В. Лубовський, О. Лурія, Ю. Мікадзе, Г. Семенович, Е. Симеєвська, Є. Соботович, В. Тиктинський-Шкловський, Г. Трошин, Є. Хомська, Д. Фарбер, Л. Цветкова та ін.), ми більш схильні до розуміння суті поняття «нейрологопедична діагностика» як галузі логопедії, що розробляє теорію, принципи та засоби вимірювання здатності головного мозку до виконання нейромоторного та нейросенсорного контролю мовномовленнєво-комунікативної діяльності у осіб із мовленнєвою патологією, ускладненою неврологічними синдромами.

На основі аналізу міжнародних наукових праць ми здійснили опис методологічних постулатів, які обґрунтовують ключові підходи до нейрологопедичного діагностичного дослідження стану комунікативно-мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку із різними типами мовленнєвого дизонтогенезу. Методологія нейрологопедичної діагностичної програми базується на нейрофізіологічних, нейропсихологічних і нейропсихолінгвістичних та класичних логопедичних підходах, які допомагають розкрити цілісну картину мовленнєвого порушення.

Нейрофізіологічний (клінічний) підхід у комплексній діагностиці розкриває комплекс патофізіологічних процесів, які дезорганізують морфофункціональне забезпечення належного рівня функціонування комунікативно-мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку із різними типами мовленнєвого дизонтогенезу. Поява методів нейровізуалізації дозволяє досліджувати процеси не лише у людей з ураженням мозку, як це було до середини XIX століття, а краще зрозуміти мозкову організацію невербального та вербального мовлення, мозкову організацію психолінгвістичних процесів: кодування та декодування сприйняття, розуміння, моторного програмування та реалізація мовлення. Сучасні нейровізуалізаційні дослідження сприяли переходу від вузьколокалізаціоністичних уявлень до системно-динамічної організації мовлення, уточнили і розширили межі та функції класичних мовленнєвих зон та на сьогодні вирішили деякі суперечності. Наразі вони є одними із найточніших методів дослідження та корекції. Використання сучасних методів дослідження (клінічний, цитогенетичний, генеалогічний, біохімічний, електроенцефалографія, ехоелектроенцефалографія, компютерна та ядерно-магнітно-резонансна томографія, реографія, доплерографія, аудіографія тощо) дозволяє визначити точну локалізацію порушення, ступінь ураження мовленнєворухового та/або мовленнєвослухового аналізаторів, час настання порушення; виявити стійкі відхилення в морфології та фізіології функціональної системи мови та мовлення.

Нейропсихологічному підходу властивий структурно-функціональний підхід до вивчення психічних процесів, який передбачає, з одного боку, визначення активованих у діяльність мозкових структур і здійснювані ними функції, з іншого – вивчення вищих психічних функцій. Вагомість результатів нейропсихологічної діагностики та практична значущість прогностичних даних переконливо підтверджена дослідженнями нейропсихологів Т. Ахутіною, Т. Візель, Л. Виготським, Ж. Глозман, М. Гуменюк, О. Єфімовим, О. Іншаковою, О. Лурія, Ю. Мікадзе, М. Ніколаєнко, Г. Семенович, Е. Симерницькою, О. Соболевою, Л. Цветковою, О. Чабан та ін. Знання мозкових дисфункцій, порушення балансу мозкових, психологічних і соціальних складових онтогенезу комунікативно-мовленнєвої діяльності забезпечать точність відокремлення дітей із класичними фокальними нейропсихологічними порушеннями від дітей із генералізованими труднощами контролю мовленнєвої поведінки. Це в свою чергу забезпечить чіткість у розмежуванні первинних та вторинних мовленнєвих порушень. Правильне визначення структури дефекту забезпечить точність діагнозу, а значить й ефективні напрямки нейрологокорекційного процесу. При встановленні нейропсихологічного профілю дітей із порушенням мовлення О. Корнев запропонував використовувати такі функціональні параметри:

а) дефіцитарний рівень церебральної організації, функціональна слабкість якого грає основну синдромоутворюючу роль (на

сенсомоторному рівні – парези і дискінезії; гностико-праксичному рівні – диспраксії, вторинні порушення мовленнєвої діяльності; семіотичному або мовному – первинно мовні синдроми;

б) тип порушених когнітивних операцій, неповноцінність яких домінує в механізмах лінгвопатологічного синдрому (сукцесивно / симультанні когнітивні операції; синтагматичні / парадигматичні семіотичні операції);

в) порушення підсистем функціональної системи мови та мовлення, неповноцінність яких визначають домінуючі якісні параметри лінгвопатологічного синдрому: фонетична, фонологічна, морфологічна, синтаксична, комунікативно-прагматична недостатність [3, с.439].

До того ж нейропсихологічний підхід дозволяє виявити мозкову готовність до здійснення комунікативної діяльності, особливості перебігу мовленнєвого дизонтогенезу та збережені шляхи для компенсації.

Нейропсихолінгвістичний підхід до діагностики стану комунікативно-мовленнєвої діяльності не лише спрямований на вивчення нейрокогнітивних механізмів породження й розпізнавання мовленнєвого висловлювання, нейрофізіологічної природи мовної здатності, а й на встановлення рівня продуктивності роботи психічних функціональних систем. У працях дослідників нейропсихолінгвістики (І. Абелева, Т. Ахутіна, Т. Візель, В. Глухов, М. Жинкін, І. Зимня, В. Ковшиков, О. Леонт'єв, А. Ліberman, О. Лурія, Дж. Міллер, У. Найсер, Ч. Осгуд, Н. Пахомова, Е. Симерницька, Є. Соботович, В. Тарасун, Т. Ушакова, Л. Халілова, Н. Хомський, О. Шахнарович, К. Шеннон-В. Вівер, М. Шеремет, А. Чистович, Р. Якобсон та ін.) зазначено, що нейропсихолінгвістичне дослідження допомагає визначити рівень сформованості у дитини дошкільного віку з мовленнєвою патологією процесів кодування та декодування різної за ступенем складності лінгвістичної інформації, специфіку розвитку парадигматичних, синтагматичних відношень і сукцесивно-симультанних операцій, що забезпечують формування та функціонування мовно-мовленнєвої системи на всіх рівнях її організації (фонологічному, лексичному, морфологічному, синтаксичному); уточнити специфіку проявів мовленнєвої патології на різних фазах сприйняття, розуміння та виробництва мовлення.

Класичний логопедичний підхід у діагностиці спрямований на виявлення рівня відставання у дитини мовленнєвого розвитку від умовних онтогенетичних маркерів і рівня сформованості мовленнєвої та комунікативної компетентностей.

Таким чином, здійснивши обґрунтування доцільності використання трансдисциплінарного підходу, ми переконались, що нейрологопедична діагностика сприяє розкриттю проблем нейроонтогенезу та дизонтогенезу комунікативно-мовленнєвого розвитку, патогенетичних механізмів дезорганізації комунікативно-мовленнєвої діяльності, увиразнює необхідність зміни підходів до

діагностики, корекції та профілактики тяжких мовленнєвих патологій різних генезів. Практичне значення інтегрованого використання нейрофізіологічного, нейропсихологічного, нейропсихолінгвістичного та логопедичного підходів у процесі нейрологопедичної діагностики полягає в можливості здійснення диференціальної діагностики тяжких порушень мовлення та встановленні точного логопедичного висновку.

Метою діагностики стану розвитку комунікативно-мовленнєвої діяльності був комплексний збір інформації про прояви та патогенез комунікативно-мовленнєвих девіацій у дітей дошкільного віку із різними типами мовленнєвого дизонтогенезу.

Задля реалізації мети нами було визначено завдання:

1) модифікація наявного діагностичного інструментарію до особливостей дітей дошкільного віку із різними типами мовленнєвого дизонтогенезу. Слід зазначити, що при модифікації діагностичного матеріалу ми дотримувалися певних вимог, а саме: по-перше, діагностичним матеріалом служили тільки ті предмети, іграшки та зображення, які були добре знайомі дітям; по-друге, для однієї проби підбиралися іграшки приблизно одного розміру і були виготовлені з певного матеріалу; по-третє, предметні малюнки були одного формату, а зображення – основного спектру кольорів; по-четверте, особлива увага приділялася організації діяльності дитини, тобто відповідно до луріївського підходу виявлення умов, які можуть зробити успішним виконання даної проби для дітей кожної вікової групи; по-п'яте, спосіб пред'явлення матеріалу відповідав віковим особливостям дітей, характеру їх сенсорних, рухових і мовленнєвих порушень;

2) розробка критеріальної системи оцінювання стану комунікативно-мовленнєвої діяльності;

3) вивчення стану клінічних, нейропсихологічних, психолінгвістичних, психофізіологічних та комунікативно-мовленнєвих компонентів оволодіння комунікативно-мовленнєвою діяльністю;

4) встановлення прогностично значущих факторів ризику, що детермінують відхилення в оволодінні комунікативно-мовленнєвою діяльністю;

5) визначення рівнів сформованості комунікативно-мовленнєвої діяльності у спеціально створених ситуаціях та під час самостійної ігрової діяльності;

6) встановлення взаємозв'язку між рівнем сформованості комунікативно-мовленнєвої діяльності та топічною діагностикою ураження або недорозвинення мозкових структур;

7) визначення специфіки порушень комунікативно-мовленнєвої діяльності при різних варіантах мовленнєвого дизонтогенезу.

Для розв'язання визначених завдань нейрологопедичної діагностики були використані методи:

- клініко-анамнестичний (аналіз анамнестичних даних, медичної документації, поглиблене медичне обстеження);

- інструментальний (аналіз результатів апаратних обстежень:

функціональна магнітно-резонансна томографія (далі – фМРТ) комп'ютерної томографії, рентгенографії, палатографування, лінгвографування, глотографії), функціональний (аналіз результатів електронейроміографії (дослідження активності нейром'язевого апарату), електроенцефалографії (реєстрація біоелектричної активності мозку), викликані потенціали (дослідження сенсорних шляхів різних рівнів));

- дослідницький: праксиметричний (вивчення та аналіз інноваційного досвіду нейродіагностичної діяльності), діагностичний (інтерв'ювання, анкетування, відеонагляд), обсерваційні (пряме і опосередковане спостереження), констатувальний експеримент.

Інтерпретація отриманих результатів здійснювалась за допомогою кількісних порівняльно-статистичних методів із подальшим якісним аналізом і узагальненням результатів.

Емпіричним дослідженням було охоплено дітей двох груп: контрольної – 420 дітей дошкільного віку з умовно-типовим мовленнєвим розвитком, та експериментальної – 587 дітей дошкільного віку із різними типами мовленнєвого дизонтогенезу, які мають підтверджений діагноз. Респондентів експериментальної групи було згруповано в 6 підгруп: 198 дітей із недорозвиненим типом психічного розвитку, 125 дітей – із затриманим розвитком, 9 ос. – із пошкодженим розвитком, 154 ос. – із дефіцитарним, 87 ос. – із спотвореним, 14 ос. – із дисгармонійним. Загальна вибірка становила – 1007 дітей дошкільного віку.

Дослідження дітей здійснювалося в індивідуальній формі, з урахуванням психофізіологічних особливостей кожної вікової категорії дітей. Задля досягнення об'єктивних результатів дослідження спостереження за комунікативно-мовленнєвою діяльністю дітей дошкільного віку із різними типами мовленнєвого дизонтогенезу проводилось як у вільному спілкуванні з однолітками та у самостійній ігровій діяльності, так і в спеціально створених умовах. Під спеціально створеними умовами ми розуміємо комплекс заходів, що забезпечують необхідні для дитини умови для проведення діагностики.

Зміст дослідження стану розвитку комунікативно-мовленнєвої діяльності 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. Використання авторської комунікативно-мовленнєвої матриці дозволило розкрити особливості сформованості комунікативно-мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку із різними типами мовленнєвого дизонтогенезу.

Діагностична програма дослідження стану комунікативно-мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку із різними типами мовленнєвого дизонтогенезу здійснювалась у 6 етапів.

Схема констатувального експерименту наочно представлена на рис. 1.

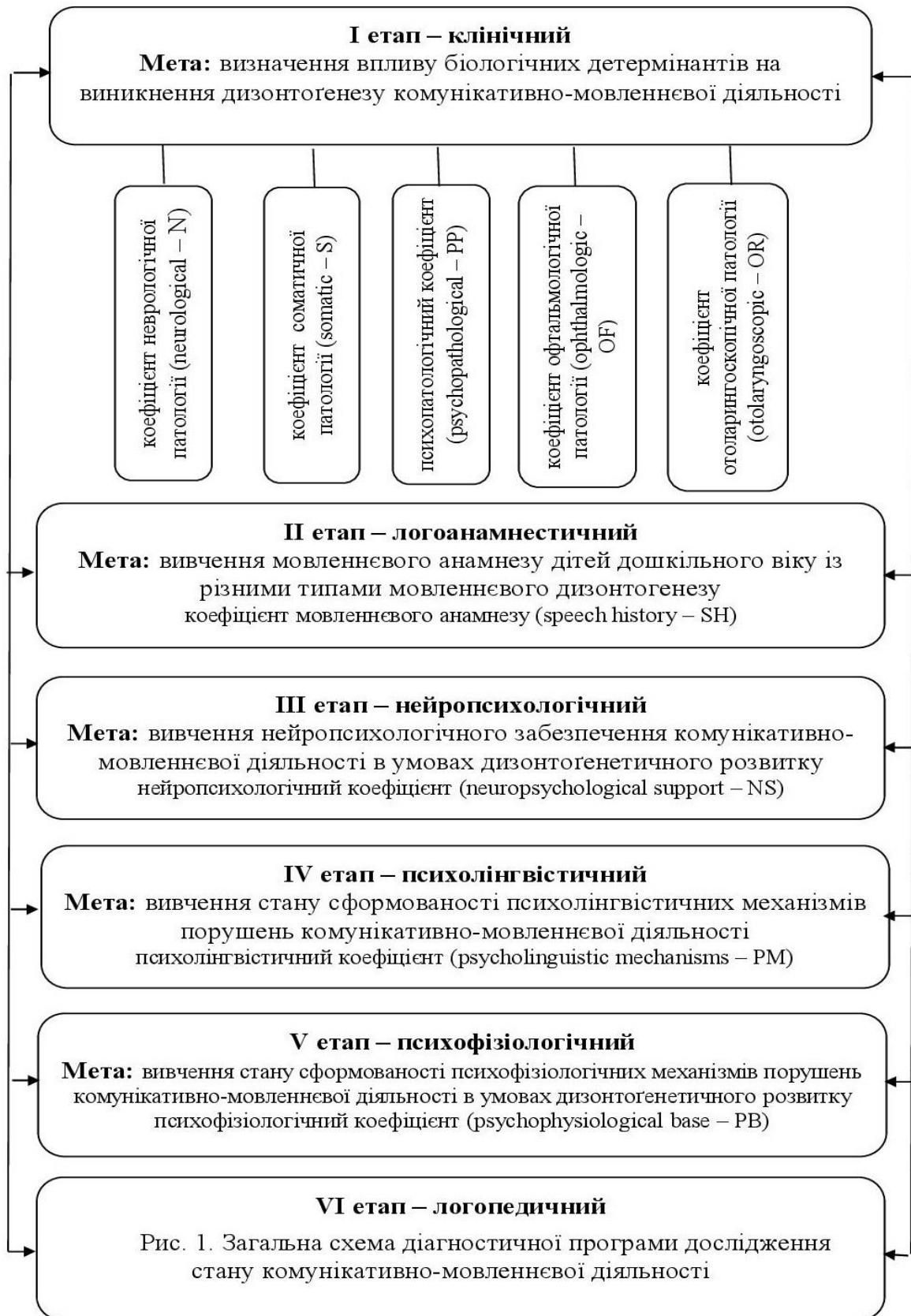


Рис. 1. Загальна схема діагностичної програми дослідження стану комунікативно-мовленнєвої діяльності

Розглянемо детальніше напрямки діагностичної роботи на кожному з них.

I 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. Бадалян, 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, око руховий, 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 церебрально-спинальної рідини, ультразвукове дослідження головного мозку, рентгеноконтрастні та нейровізуалізаційні дослідження, електроміографія, електроенцефалографія, викликані потенціали та біохімічні методи дослідження.

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 акомодативної 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 на виникнення 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 комунікативно-мовленнєвої діяльності в умовах дизонтогенетичного розвитку (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 порушень комунікативно-мовленнєвої

діяльності (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 психофізіологічних механізмів порушень комунікативно-мовленнєвої діяльності в умовах дизонтогенетичного розвитку (psychophysiological base – PB), зокрема: показників розвитку сенсорних каналів, праксису, фізіологічного та мовленнєвого дихання, вищих психічних процесів, соціально-психоемоційного розвитку.

VI етап – логопедичний – вивчення стану комунікативно-мовленнєвої діяльності (communicative-speech activity – CSA), мовленнєвої активності (speech activity – SA) та потреби у спілкуванні з однолітками та близькими дорослими (communication needs – CN), зокрема: стану сформованості невербальних засобів комунікації, імпресивного мовлення, комунікативно-мовленнєвих навичок, монологічного мовлення, діалогічного мовлення.

Висновки. Таким чином, враховуючи специфіку проявів комунікативно-мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку із різними типами мовленнєвого дизонтогенезу, запропонована модель констатувального експерименту охоплювала медичний, педагогічний, психологічний, лінгвістичний та спеціально дидактичний (логопедичний) компоненти, які, на нашу думку, забезпечували їй цілісність і комплексність. За допомогою цілісної системи діагностики ми визначили 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. Отже, сучасна логопедична практика виходить за межі описового симптоматологічного діагнозу та реалізує комплексний підхід до надання допомоги дітям із тяжкою мовленнєвою патологією, методи і прийоми якої дозволяють виявляти та діагностувати мовленнєву патологію у структурі синдромальних розладів, порушень і затримок психічного розвитку.

Перспективи подальших розвідок з цього напрямку: здійснити аналіз результатів нейрологопедичної діагностики задля визначення прогностично значущих факторів ризику, що детермінують відхилення в оволодінні комунікативно-мовленнєвою діяльністю, та розробки системи нейрологокорекційної роботи з подолання порушень комунікативно-мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку із різними типами мовленнєвого дизонтогенезу.

Бібліографія

1. Дегтяренко, Т. В. (2014). Міждисциплінарний і нейроонтогенетичний підходи до психолого-педагогічного супроводу дітей з дизгенетичним синдромом розвитку. *Інтеграція науки і практики в умовах модернізації корекційної освіти України*. Херсон: ПП Вишемирський В. С. 57-67.; **2. Дегтяренко, Т. В.** (2016). Нейрологопедичний підхід у дігностиці та корекції тяжких порушень мовлення у дітей дошкільного віку. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 1. Київ: Педагогічна преса. 38-46.; **3. Корнев, А.Н.** (2006). Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты. СПб.: Речь. **4. Лопатинська, Н.А.** (2017). Нейроонтогенетичні фактори становлення функціональної системи мови та мовлення. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*, 13. 387-399.; **5. Павлова, Н. В.** (2015). Нейрологопедический подход к диагностике тяжелых нарушений речи у детей. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: наук. журнал*, 6 (50). Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка. 136-145.; **6. Шеремет, М.К., Макухова, Т.В.** (2012). Міждисциплінарний синтез теоретичних досліджень у збагачення методологічної бази логопедії. *Освіта та педагогічна наука*, 4. Київ. 58-62.; **7. Lippmann, R.** (1989). Review of Neural Networks for Speech Recognition. *Neural Computation* 1(1):1-38.

References

1. Dehtiarenko, T. V. (2014). Mizhdystsyplinaryni i neuroontohenetychnyi pidkhody do psykhologo-pedahohichnoho suprovodu ditei z dyzghenetychnym syndromom rozvytku. *Intehratsiia nauky i praktyky v umovakh modernizatsii korektsiinoi osvity Ukrainy*. Kherson: PP Vyshemyrskyi V. S. 57-67.; **2. Dehtiarenko, T. V.** (2016). Neurolohopedychnyi pidkhid u dihnostytsi ta korektsii tiazhkykh porushen movlennia u ditei doshkilnoho viku. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia*. Kyiv: Pedahohichna presa. 1. 38-46.; **3. Kornev, A.N.** (2006). Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты. SPb.: Rech. **4. Lopatynska, N.A.** (2017). Neuroontohenetychni faktory stanovlennia funktsionalnoi systemy movy ta movlennia. *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy*, 13. 387-399.; **5. Pavlova, N. V.** (2015). Neurolohopedycheskyi podkhod k dyahnostyke tiazhelykh narushenyi rechy u detei. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii: nauk. Zhurnal*, 6 (50). Sumy: Vyd-vo SumDPU imeni A. S. Makarenka. 136-145.; **6. Sheremet, M.K., Makukhova, T.V.** (2012). Mizhdystsyplinaryni syntezy teoretychnykh doslidzhen u zbahachennia metodolohichnoi bazy lohopedii. *Osvita ta pedahohichna nauka*, 4. Kyiv. 58-62.; **7. Lippmann, R.** (1989). Review of Neural Networks for Speech Recognition. *Neural Computation* 1(1):1-38.

Received 14.11.2019

Accepted 12.12.2019

УДК 376-056.264-053.5

DOI 10.32626/2413-2578.2020-15.145-154

О.П. Мілевська

elmilevskaya@gmail.com

orcid.org/0000-0002-5474-4158

ОСОБЛИВОСТІ СЕМАНТИЧНОЇ ДОМІНАНТИ СПРИЙМАННЯ СЛОВА У ДІТЕЙ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

Відомості про автора: Мілевська Олена Павлівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри логопедії та спеціальних методик факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського Національного університету імені Івана Огієнка (Україна). У колі наукових інтересів організаційні та дидактико-методичні аспекти логопедичної роботи. Email: elmilevskaya@gmail.com

Contact: Olena Milevska, Ph.D. in Pedagogy, associate professor of Speech Therapy and Special methods Department of the faculty of correctional and social pedagogy and psychology, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Ukraine. Scientific interests: organizational, didactic, and methodological aspects of speech therapy. Email: elmilevskaya@gmail.com

Відомості про наявність друкованих статей на дану тематику:

1. Мілевська О.П. Дослідження лексико-семантичних умінь у старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення // Педагогічні науки : Збірник наукових праць. – Херсон: Херсонський державний університет, 2017. – Вип. LXXVIII, Т. 2.– С. 86-91. **2. Мілевська О.П.** Вивчення лексико-семантичної трансформації у старших дошкільників // Сучасний вимір психології та педагогіки: зб. за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, Україна, 24-25 травня 2019 р.). – Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2019. – С.70-74. **3. Мілевська О.П.** Дослідження категоріальності описової лексики у старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення // International scientific and practical conference “Innovations and modern technology in the educational system: contribution of Poland and Ukraine”: Conference Proceedings, May 5–6, 2017. Sandomierz. – P. 83-88.

Мілевська О.П. Особливості семантичної домінанти сприймання слова у дітей із загальним недорозвиненням мовлення. Навички сприймання мовленнєвих значень є необхідною умовою формування повноцінних знань та уявлень дитини про навколишнє у

формі понять та узагальнень. Вони ґрунтуються на уміннях оперувати відношеннями між мовленнєвими одиницями, встановлювати лексико-семантичні зв'язки, створюють базис мовленнєво-мислиннєвої діяльності та розвиваються відповідно до онтогенетичних закономірностей. До таких відносять поступовий перехід від фонетичного рівня сприймання мовлення до семантичного. В основі першого лежить стратегія орієнтації на акустичні ознаки слів під час їхнього сприймання, в основі другого – стратегія орієнтування на смислові характеристики слова. Семантична домінанта сприймання слова виступає як найбільш продуктивна стратегія опанування його значення.

Для категорії дітей із загальним недорозвиненням мовлення властиві специфічні закономірності опанування умінь смислового сприймання мовлення з огляду на наявні у них первинні порушення мовних механізмів, зокрема механізмів лексико-семантичного структурування.

У статті висвітлено зміст та результати дослідження особливостей семантичного сприймання мовлення (на матеріалі слів) молодшими школярами із загальним недорозвиненням мовлення. Запропоновано методичні прийоми для вивчення у цих дітей специфіки отримання, обробки та відтворення інформації, відображеної у словах. З'ясовано, що цим дітям властиві труднощі встановлення лексико-семантичних зв'язків та здійснено типологію цих труднощів; виявлено особливості здійснюваних досліджуваними мовних операцій категоризації та трансформації слів; визначено провідні стратегії смислового сприймання слів, якими користуються молодші школярі із загальним недорозвиненням мовлення – інтуїтивно-практичну, лексико-граматичну (морфологічну), акустичну (фонетичну). У деяких випадках спостерігалась стратегія асоціативного пояснення значень експериментальних слів. Семантична домінанта сприймання слів виявилась важкодоступною для дітей, охоплених дослідженням.

Результати дослідження дозволяють визначити спеціальні умови, в тому числі орієнтують на розроблення спеціальних завдань, для формування у молодших школярів із загальним недорозвиненням мовлення семантичної домінанти у сприйманні слів.

Ключові слова: молодші школярів із загальним недорозвиненням мовлення, лексична семантика, семантичні зв'язки, категоризація, трансформація, семантичне сприймання.

Милевская Е.П. Особенности семантической доминанты восприятия слова у детей с общим недоразвитием речи. Навыки восприятия речевых значений являются необходимым условием формирования полноценных знаний и представлений ребенка об окружающем мире в форме понятий и обобщений. Они основываются на

умениях оперировать отношениями между языковыми единицами, устанавливать лексико-семантические связи, создают базис речемыслительной деятельности и развиваются в соответствии с онтогенетическими закономерностями. К ним относится постепенный переход от фонетического уровня восприятия речи к семантическому. В основании первого лежит стратегия ориентации на акустические признаки слов во время их восприятия, в основании второго – стратегия ориентации на смысловые характеристики слова. Семантическая доминанта восприятия слова выступает как наиболее продуктивная стратегия усвоения его значения.

Для категории детей с общим недоразвитием речи свойственны специфические закономерности развития умений смыслового восприятия речи, которые определяются имеющимися у них первичными нарушениями речевых механизмов, в частности механизмов лексико-семантического структурирования.

В статье представлены содержание и результаты исследования особенностей семантического восприятия речи (на материале слов) младшими школьниками с общим недоразвитием речи. Предложены методические приемы для изучения у этих детей специфики получения, обработки и воспроизведения информации, отраженной в словах. Выяснено, что этим детям свойственны трудности установления лексико-семантических связей и осуществлено типологию этих трудностей; выявлены особенности осуществляемых исследуемыми языковых операций категоризации и трансформации слов; определены ведущие стратегии смыслового восприятия слов, которыми пользуются младшие школьники с общим недоразвитием речи - интуитивно-практическая, лексико-грамматическая (морфологическая), акустическую (фонетическую). В некоторых случаях наблюдалась стратегия ассоциативного объяснения значений слов. Семантическая доминанта восприятия слов оказалась труднодоступной для детей, охваченных исследованием.

Результаты исследования позволяют определить специальные условия, в том числе ориентируют на разработку специальных задач, для формирования у младших школьников с общим недоразвитием речи семантической доминанты в восприятии слов.

Ключевые слова: младшие школьники с общим недоразвитием речи, лексическая семантика, семантические связи, категоризация, трансформация, семантическое восприятие.

Milevska O.P. The semantic dominant features of word perception in children with general speech underdevelopment. The skills of speech perception are a prerequisite for the formation of complete knowledge and representations of the child about the world in the form of concepts and generalizations.

The child learns to establish relationships between linguistic units, learns the operations of semantic structuring, and establishes lexical and semantic relationships. Such skills develop in accordance with ontogenetic laws and form the basis of speech-thinking activity. These include a gradual transition from the phonetic level of speech perception to the semantic. The first based on the orientation strategy on the acoustic attributes of words during their perception; the second based on the orientation strategy on the semantic characteristics of the word. The semantic dominant of word perception acts as the most productive strategy for the assimilation of its meaning.

For the category of children with general speech underdevelopment, specific patterns of the development of skills of semantic speech perception are characteristic, which determined by their primary violations of speech mechanisms, in particular lexical-semantic structuring mechanisms.

The article presents the content and results of the study of the features of semantic speech perception (based on words) by younger students with general speech underdevelopment. Methodological methods for studying the specifics of obtaining, processing, and reproducing the information reflected in words are proposed for these children. The author found that these children have difficulties in establishing lexical-semantic relations. Also, found a typology of these difficulties has been implemented.

This study found features of language operations of categorization and transformation of words that are performed by children with general speech underdevelopment. The features of the ongoing language operations of categorization and transformation of words. The leading strategies of semantic perception of words that are used by younger students with a general underdevelopment of speech are defined - intuitively practical, lexical and grammatical (morphological), acoustic (phonetic). In some cases, an associative explanation of word meanings was observed. The semantic dominant of word perception turned out to be inaccessible for the children in the study.

The results of the study make it possible to determine special conditions, including orienting them towards the development of special tasks for the formation of semantic dominance in the perception of words in younger students with a general underdevelopment of speech.

Keywords: primary schoolchildren with general speech underdevelopment, lexical semantics, semantic relations, categorization, transformation, semantic perception.

Постановка проблеми. Повнота лексичної семантики, уміння індивіда оперувати цими засобами у мовленні відображають повноту його знань та уявлень про навколишнє, характеризують ступінь взаємодії між його мовними та когнітивними процесами, створюють підґрунтя для розвитку словесного мислення. В онтогенезі мовлення

дитина навчається користуватись різною лексичною семантикою шляхом поступового переходу від акустичного (фонетичного) рівня сприймання мовлення до смислового (семантичного).

Семантичний компонент мовленнєвої функції людини є найбільш складним, оскільки потребує активної розумової (мислиннєвої) діяльності, яка, в свою чергу, здійснюється на тлі ментального лексикону та засвоєних мовленнєвих узагальнень (лексичних, граматичних, семантичних, синтаксичних). Саме семантична домінанта сприймання слова виступає як найбільш продуктивна стратегія опанування його значення (Є. Соботович, С. Валявко, Ю. Шулекіна).

За наявності мовленнєвого дизонтогенезу, зокрема, загального недорозвинення мовлення, опанування системою словесних значень (лексичною семантикою) відбувається специфічно.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема поетапності сприймання мовленнєвих значень відображена у чисельних дослідженнях з лінгвістики та психолінгвістики (праці В. Беяніна, В. Глухова, А. Залевської, О. Леонтєва, Д. Слобіна, Р. Фрумкіної, та ін.). Науковці звертали увагу на механізми сприймання індивідом мовних значень, на особливості смислової обробки слів та висловлювань. Питання засвоєння лексичної семантики дітьми із загальним недорозвиненням мовлення (далі – ЗНМ) розкриті у працях Т. Алтухової, О. Грибової, Н. Жукової, Т. Філічової, Л. Трофіменко, В. Гончарової, С. Валявко, Ю. Шулекіної, О. Ткач, Т. Ушакової та ін. Типовими недоліками сприймання мовлення цими дітьми дослідники визначають порушення предметної співвіднесеності слів, дифузні заміни лексичних значень, слабку орієнтацію у змістовній стороні слів, обмеженість семантичних полів, порушення операцій лексико-семантичної верифікації, трансформації, категоризації. Разом з цим, дослідження етапу переходу від фонетичного до семантичного рівнів сприймання значень слів дітьми із ЗНМ висвітлені недостатньо [1; 3; 4; 6].

Метою статті є висвітлення результатів дослідження особливостей семантичного сприймання слів у дітей із ЗНМ.

Виклад основного матеріалу. Семантичні характеристики виступають як основний критерій відбору слова у процесі породження вислову, і тим самим, впливають на організацію вербальної поведінки дитини (Є. Соботович).

Під семантичним сприйманням слова розуміють процес смислової обробки його значення на шляхом інтеграції (В. Петренко, А. Залевська):

- аналізу звукової структури (фонемної),
- актуалізації системи диференційних ознак певних значень,
- генералізації власних уявлень та відношень індивіда.

Сучасні дослідження у галузі лінгвістики, психолінгвістики показують, що сприймання мовлення проходить ряд етапів свого становлення і реалізується спочатку на фонетичному рівні (закріплення і використання зв'язку між звукокомплексами та предметами/об'єктами навколишнього), морфологічному (орієнтація на граматичні ознаки слова, виражені морфемами – число, рід, ін.), синтаксичному (вилучення смислу, який виражається взаємозв'язками між словами у словосполученні, реченні), текстовому (здійснення інтеграції певної кількості смислових зв'язків у один узагальнений смисл).

За спостереженнями В. Беляніна, К. Nelson, доречно говорити і про певні типи стратегій оволодіння мовленнєвими значеннями, які представляють різні способи організації інформації дитиною [2].

Власне, смислове сприймання мовлення за своєю сутністю є процесом розшифровки смислів (В. Гончарова, Ю. Шулекіна, ін.). Мінімальним носієм смислу виступає окреме слово (зокрема, якщо йдеться про комунікативну ситуацію); проте, смислове сприймання мовлення – це процес отримання значень шляхом аналізу семантичних відносин між словами, це уміння схоплювати співвідношення слів, зв'язаних між собою у реченні з метою встановлення внутрішньо-системних зв'язків лексико-семантичної системи. Таким чином відбувається передання точних смислів в усному мовленні. Науковці (Т. Ушакова, В. Шадріков та ін.) вказують на значимість когнітивних процесів та операцій під час смислового сприймання мовлення – це процеси аналізу, синтезу, категоризації (граматичної, логічної), узагальнення та ін.

Під лексико-семантичною системою розуміють накопичений словниковий запас, який засвоюється дитиною з поступовим зануренням у знання про слова. Ці знання представлені системою лексичних значень: номінативних (предмет, ознака, стан ін.), предикативних (дія, процес), синонімічних, антонімічних, конкретних, абстрактних, узагальнених, переносних тощо. Опанування лексичною семантикою становить мовну компетенцію дитини [5].

Функціонування лексико-семантичної системи на всіх етапах її розвитку забезпечується мовними операціями, основними з яких є верифікація, категоризація, інтерпретація, комбінування. Згідно з твердженням Т. Ушакової [6], опосередкування такої системи відбувається за рахунок когнітивних операцій і процесів – аналізу, синтезу, граматичної і логічної категоризації, узагальнення та ін.

Відповідно, у разі несформованих або частково порушених мовних та когнітивних операцій виникатимуть труднощі як у засвоєнні лексичної семантики, так і у смисловому сприйманні мовлення. В той же час, для розвитку мовленнєво-мислиннєвих операцій не створюватимуться достатні операційні передумови (психологічних, лінгвістичних).

В цьому зв'язку окремої уваги потребують діти із загальним мовленнєвим недорозвиненням (далі – ЗНМ), які відрізняються специфікою мовленнєвого і психічного онтогенезу. Так, дослідження когнітивної сфери цих дітей (праці Р. Левіної, В. Лубовського; Т. Фотекової, Л. Андрусишиної [1], С. Коноплястої, Т. Сак та ін.) показують, що при ЗНМ у якості вторинного дефекту виявляються несформованими узагальнююча, пізнавальна, абстрагуюча функції мовлення, що призводить до системного недорозвинення складних форм словесно-логічної діяльності в цілому, а також, – у випадку навчання – до недостатності навчально-пізнавальної діяльності.

Такої ж думки притримуються Є. Соботович, С. Валявко, Ю. Шулєкіна, С. Заплатна, зазначаючи, що дітям із ЗНМ властиві модально-специфічні особливості формування мовленнєво-мислиннєвої діяльності та засвоєння мови як системи, які у перспективі призведуть до ускладнення структури дефекту у категорії осіб з порушеннями мовленнєвого розвитку в цілому.

У нашому дослідженні ми спирались на попередні наукові розвідки у цьому напрямку (дослідження Т. Алтухової, Г. Бабіної, С. Валявко, О. Грибової, В. Гончарової, Н. Серебрякової, Є. Соботович), завдяки яким були описані психолінгвістичні механізми смислового сприйняття слів у дітей молодших школярів з дизонтогенезом мовлення. Науковцями визначено, що цим дітям властивий нижчий рівень (порівняно з нормою) смислових зв'язків між словами, що призводить до звуження семантичних полів, а також переважають ситуативний та синтагматичний типи цих зв'язків. Беручи до уваги ці дослідження, ми ставили перед собою завдання визначити особливості обробки мовленнєвої інформації, її продуктивність у молодших школярів із ЗНМ.

Для проведення дослідження ми запропонували дітям різні типи мовленнєво-мислиннєвих задач, які передбачали застосування різних стратегій смислового сприймання слів (мовлення):

1) поєднання двох слів із трьох запропонованих за випадковою ознакою (наприклад: що більше підходить до слова „банка” – „манка чи каструля”?; „жолудь” – „голуб чи каштан”?; „скрипка” – „скріпка чи гітара”?; „парта” – „карта чи стіл”?; „будинок” – „годинник чи хата”?);

Слова для цього завдання добиралися таким чином, щоб одне могло об'єднуватися з двома іншими відповідно за смисловою ознакою (категорія) і за акустичною (рима)

2) сприймання та реконструкція дітьми десемантизованих слів; наприклад: „Послухай слова і назви те, яке нічого не означає (сумка, тумба, тумка, диван, бинан, півник, піник, порошок, гошок), потім виправ його (заміни на правильне слово)”.

Запропоновані нами завдання були спрямовані на виявлення особливостей мовних операцій верифікації, інтерпретації, комбінування

та когнітивних операцій (актуалізації, аналізу, синтезу, граматичної і логічної категоризації, узагальнення та ін.).

Дослідженням були охоплені 18 першокласників із ЗНМ (III та IV рівнів) та 20 першокласників із типовим розвитком мовлення.

Аналіз відповідей дітей із типовим розвитком мовлення за завдання першого типу не виявив грубих порушень у сприйманні ними значень слів. Разом з цим, ці діти у першу чергу намагались виявити зв'язки між словами, розташованими послідовно (напр., „скрипка – скрипка”), активно аналізуючи подібність між ними. Тобто, застосовували синтагматичний тип встановлення смислових зв'язків. Позитивною ознакою динаміки стратегії пошуку значень слів дітьми з типовим розвитком мовлення було виявлення ними римованих характеристик та акустичних диференціювок у словах. Так, більшість досліджуваних (67%) вказали на це: „як у віршику”, „вийде смішний віршик”, або „якщо замість Б поставити М, то буде „банка – манка”, замінити К на П, то буде „карта – парта”.

Не зупиняючись на результаті первинної обробки значень, молодші школярі цієї групи продовжували далі аналізувати їхню семантику і виявляли зв'язки між словами шляхом співвіднесення їх з певними логічними категоріями (операції продуктивного комбінування, категоризації, узагальнення) на основі виявлення спільної семантичної ознаки. Наприклад, „скрипка і гітара – це інструменти для музики”, „парта теж стіл, тільки для школи”.

В цілому характер відповідей дітей з типовим розвитком мовлення на завдання першого типу свідчив про етап переходу від акустичної стратегії смислового сприймання слів до семантичної.

Аналіз відповідей дітей із ЗНМ під час розв'язання завдань першого типу дозволив виявити, що досліджуваним частково доступні мовні операції категоризації, продуктивного комбінування.

Так, у більшості випадків смислова обробка запропонованих слів здійснювалась учнями з урахуванням смислових ознак у сприйманні і переробці інформації (62%). Ці школярі намагались пояснити значення слів, описуючи одне поняття через інше. Ми відзначили ознаки узагальнення понять та спроби встановлення категоріальної приналежності понять, які входять у потрібне семантичне поле. Зокрема, школярі із ЗНМ під час обробки вербальної інформації опирались на властивості та характеристики предметів, але обирали для цього несуттєві (напр., „жолудь маленький, каштан маленький, а голуб великий”, або „жолуді і каштани треба збирати, а голуб сам прилітає”); ознаки з'єднання двох понять з урахуванням зовнішніх ознак одного з них („жолудь підходить до каштана, бо каштан темний”).

Траплялись випадки смислової обробки експериментальних слів з опорою суто на акустичні ознаки (24%); в цьому випадку лексеми

поєднувались з огляду на подібність звуко-складових характеристик (*жолудь - голуб*) з опорою на несуттєвий компонент слова.

Решта випадків стосувались спроб інтуїтивно-практичного поєднання слів з опорою на особистісний досвід (*„жолудь і каштан треба разом, бо білка бере жолудь і каштан“*).

Результати відповідей дітей з типовим розвитком мовлення на завдання другого типу показали, що цим дітям цілком доступні операції верифікації, інтерпретації та трансформації під час сприймання десемантизованих слів. Ці школярі без зайвих труднощів виявляли квазіслово та відновлювали його зовнішню структуру. Розуміємо, що такий процес не відбувається без здійснення операцій встановлення акустико-семантичної відповідності (внутрішньо-сислової обробки).

Аналіз відповідей дітей із ЗНМ під час розв'язання завдань другого типу дозволив виявити у них сформовані операції верифікації та певною мірою сформовані операції інтерпретації: учні виявляли і намагалися замінити спотворене слово знайомим словом. Проте, у процесі таких замін ми спостерігали ряд помилок:

– лексико-граматичні помилки (27%): трансформація десемантизованих слів за словотворчими ознаки узагальнення понять щодо еталонного слова асоціаціями (*„Тумка” – „Тумбочка”, „Тумба”*); перетворення квазіслів (десемантизованих слів) у словоформи за ознакою спільності їхніх структурних елементів (напр., флексій) з втратою вихідного семантичного змісту (*„Гошок” – „Порошок”; „Тумка” – „Булка”*).

– семантичні помилки (73%): інтерпретація значення десемантизованих слів (*„Тумка” – „це стукати”*); заміна десемантизованих слів синонімами (*„Тумка”-„Пакет”* в значенні *„сумка”*); зміна значення слова-трансформа внаслідок невірної осмислення його структурних компонентів (*„Тумка” – „Думка”*); лексичні привнесення ситуативно-асоціативного типу (*„Тумка” – „Диван”*).

Таким чином, виявили переважання у першокласників із ЗНМ таких мовленнєво-мислиннєвих стратегій: акустична – орієнтування дитини на звучання слова не на користь зосередження на його лексичному значенні; інтуїтивно-практична – орієнтування на значення слова через призму власного досвіду та індивідуальних уявлень про навколишнє; ситуативна – випадкове формулювання значення слова без урахування можливих семантичних ознак.

Продуктивна стратегія семантична обробки слова з орієнтацією на смислові зв'язки через аналіз його лексичного значення виявилась лише частково доступною.

Висновки і перспективи дослідження. Проведене нами дослідження окреслює проблемне поле щодо динаміки становлення мовленнєво-сислових операцій у дітей із ЗНМ та потребує подальшого

вивчення можливостей цілеспрямовано формування цих умінь в умовах систематичного освітньо-корекційного процесу. Формування семантичної домінанти сприймання значення слова у молодших школярів із ЗНМ потребує урахування особливостей здійснення ними мовних операцій верифікації, інтерпретації, категоризації, узагальнення, комбінування та пов'язаних з ними розумових операцій із семантичними одиницями.

Бібліографія

1. **Андрусишина Л.А.** Стан сформованості категоріального мислення у старших дошкільників з НВЗНМ // Теорія і практика сучасної логопедії: Збірник наукових праць: Вип. 2. – К.: Актуальна освіта, 2005. – С. 27-33. 2. **Белянин В.П.** Основы психолінгвистической диагностики. – М.: Тривола, 2000. – 248 с. 3. **Валявко С.М., Шулекина Ю.А.** Изучение смыслового висприятія лексико-грамматических конструкций старшими дошкольниками // Специальное образование. – 2016. – №1. – С.38–51. 3. **Гончарова В.А.** Динамика усвоения структуры значения слов детьми с нормальным и нарушенным речевым развитием // Онтогенез речевой деятельности: норма и патология. – М. : Прометей : МПГУ, 2005. – С. 418– 426. 5. **Соботович Є.Ф.** Формування семантичної структури слова у дітей з вадами мовленнєвого розвитку Теорія і практика сучасної логопедії: Збірник наукових праць: Вип. 2. – К.: Актуальна освіта, 2005. – С. 3-17. 6. **Ушакова Т.Н.** Речь и язык в контексте проблем когнитивного развития // Когнитивные исследования: проблема развития : сб. науч. тр. Вып. 3.– М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – С. 237–25.

References

1. **Andrusyshyna L.A.** Stan sformovanosti katehorialnoho myslennia u starshykh doshkilnykiv z NVZNM // Teoriia i praktyka suchasnoi lohopedii: Zbirnyk naukovykh prats: Vyp. 2. – K.: Aktualna osvita, 2005. – S. 27-33. 2. **Belianyn V.P.** Основы psykholynhvystycheskoi dyahnostyky. – М.: Tryvola, 2000. – 248 s. 3. **Valiavko S.M., Shulekyna Yu.A.** Yzuchenye smyslovoho vyspriyatia leksyko-hrammatycheskykh konstruktsyi starshymy doshkolnykamy // Spetsyalnoe obrazovanye. – 2016. – №1. – S.38–51. 3. **Honcharova V.A.** Dynamyka usvoeniya struktury znacheniya slov detmy s normalnym y narushennym rechevym razvytyem // Ontohenez rechevoi deiatelnosti: norma y patolohyia. – М. : Prometei : MPHU, 2005. – S. 418–426. 5. **Sobotovych Ye.F.** Formuvannia semantychnoi struktury slova u ditei z vadamy movlennievoho rozvytku Teoriia i praktyka suchasnoi lohopedii: Zbirnyk naukovykh prats: Vyp. 2. – K.: Aktualna osvita, 2005. – S. 3-17. 6. **Ushakova T.N.** Rech y yazyk v kontekste problem kohnytyvnoho razvytyia // Kohnytyvnye yssledovanyia: problema razvytyia : sb. науч. тр. Выр. 3.– М. : Yzd-vo «Ynstytut psykholohyy RAN», 2009. – S. 237–25.

Received 03.11.2019
Accepted 02.12.2019

УДК 37.015.3:005.32]:376-056.36

DOI 10.32626/2413-2578.2020-15.155-165

І.І. Матвійчук

bezuglaira04@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9991-7569>

ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ДО ВИВЧЕННЯ ГЕОГРАФІЇ

Відомості про автора: Матвійчук Ірина Ігорівна, аспірант кафедри корекційної педагогіки та інклюзивної освіти, Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна. У колі наукових інтересів: сучасні засоби навчання географії учнів з інтелектуальними порушеннями. E-mail: bezuglaira04@gmail.com

Contact: Matviichuk Iryna, postgraduate student of the department of correctional pedagogy and inclusive education, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine. Academic interests: the modern means of teaching geography to pupils with intellectual disorders. E-mail: bezuglaira04@gmail.com

Матвійчук І.І. Особливості мотивації учнів з інтелектуальними порушеннями до вивчення географії. Стаття присвячена стану вивчення особливостей мотивації учнів з інтелектуальними порушеннями у психолого-педагогічній літературі. Щоб дослідити особливості мотивації до вивчення географії ми використали метод анкетування. Був розроблений текст анкети, інтерпретація результатів, виділено 4 рівня мотивації: високий, середній, низький, дуже низький. Запитання анкети були як закритого, так і відкритого характеру, це дало можливість не лише побачити кількісний рівень мотивації, а й визначити якісну оцінку вагомості вивчення учнями географії. Аналіз літературних джерел свідчить, що особливістю мотивації учнів з інтелектуальними порушеннями є їх не висока спонукальна сила та не сформованість ієрархії мотивів в цілому. Результати дослідження показали, що, дійсно, навчальна мотивація до вивчення географії знаходиться в межах низького та дуже низького рівня. Перспективним засобом підвищення мотивації та корекції пізнавальної діяльності буде робочий зошит з географії на друкованій основі, тому й подальшу роботу над дослідження будемо вважати у впровадженні та апробації його у практику освітнього процесу учнів з інтелектуальними порушеннями.

Ключові слова: мотивація, учні з інтелектуальними порушеннями, географія, експеримент, анкетування, робочий зошит з географії.

И.И. Матвийчук. Особенности мотивации к изучению географии учащихся с интеллектуальными нарушениями. Статья посвящена состоянию изучения особенностей мотивации учащихся с интеллектуальными нарушениями в психолого-педагогической литературе. Чтобы исследовать особенности мотивации к изучению географии мы использовали метод анкетирования. Был разработан текст анкеты, интерпретация результатов, выделено 4 уровня мотивации: высокий, средний, низкий, очень низкий. Вопросы анкеты были как закрытого, так и открытого характера, это дало возможность не только увидеть количественный уровень мотивации, но и определить качественную оценку значимости изучения учениками географии. Анализ литературных источников свидетельствует, что особенностью мотивации учащихся с интеллектуальными нарушениями является их не высокая побудительная сила и несформированность иерархии мотивов в целом. Результаты исследования показали, что, действительно, учебная мотивация к изучению географии находится в пределах низкого и очень низкого уровня. Перспективным средством повышения мотивации и коррекции познавательной деятельности будет рабочая тетрадь по географии на печатной основе, поэтому и дальнейшую работу над исследованием будем считать во внедрении и апробации его в практику образовательного процесса учащихся с интеллектуальными нарушениями.

Ключевые слова: мотивация, ученики с интеллектуальными нарушениями, география, эксперимент, анкетирование, рабочая тетрадь по географии.

Matviichuk I.I. Peculiarities of motivating pupils with intellectual disorders to learning geography. The article is devoted to the overview of psychological and pedagogical literature in which the peculiarities of motivating high school pupils with intellectual disorders are studied. Of special interest is discovering pupils' motivation to learning geography. To this end we applied the method of questionnaires. The subjects of the experiment were eighth and ninth graders of 14 to 17 years old. The total number of pupils with intellectual disorders who participated in the experiment was 98. As a result four levels of motivation were singled out: high, intermediate, low and very low. The questionnaire contained both open and close questions. It enabled both qualitative and quantitative evaluation of the experiment results. The conducted analysis of scientific sources gives evidence that motivation of pupils with intellectual disorders lies in satisfying organic needs. The results of the investigation proved that learning motivation to geography is really restricted to low and very low level. The pupils with intellectual disorders turned out to be unconscious of the role geography classes played in their lives. The perspective way of teaching motivation and correction of pupils' cognitive activity will be a printed geography work

book. Pupils with intellectual disorders showed their interest in work books and tasks contained in them. Pupils' self-study with work books is aimed to increase their sense of responsibility, directionality, diligence and neatness. Our further investigation work will be the implementation of this geography work book into practice as well as its approbation in the learning process of pupils with mental disorders.

Keywords: motivation, pupils with intellectual disorders, learning geography, method of questionnaires, geography work book.

Постановка проблеми. Система освіти дітей з інтелектуальними порушеннями (далі – учні з ІІ) реформується та змінюється. Проте, не зважаючи на всі зміни першочергове завдання, що стоїть перед педагогом, полягає у пошуку форм і відповідних методів, які б сприяли активізації пізнавальної діяльності учнів у процесі навчання. Вагомість освітнього процесу учнів з ІІ полягає у формуванні стійких пізнавальних інтересів. У зв'язку з цим рівень навчальної мотивації школярів розглядається як один із критеріїв ефективності педагогічного процесу. Актуальність формування навчальної мотивації в учнів зумовлена оновленням змісту навчання, упровадженням компетентнісно-орієнтованого підходу до результатів освіти. Повною мірою ця актуальність стосується й учнів з особливими освітніми потребами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У загальній психолого-педагогічній літературі питанню навчальних мотивів присвячені праці: М. Алексєєвої, Ю. Бабанського, Б. Баєв, Л. Божовича, А. Белкіна, Л. Варгазова, П. Гончарука, У. Глассера, Е. Коротаєвої, А. Лопатіна, О. Максимова, В. Семиченко та ін.

Особливості мотивації учнів з інтелектуальними порушеннями розглядалися: Т. Докучиною, М. Матвєєвою, Н. Морозовою І. Єременком, Є. Суботський, Н. Стадненко, В. Товстоган, А. Корнієнко та ін.

На теперішній час присвячено чимало наукових праць вивченню мотивів учнів з ІІ, але мотивування до навчання географії дотепер залишаються мало вивченими та актуальними.

Метою статті є визначення особливостей мотивації старшокласників з інтелектуальними порушеннями до вивчення географії.

Виклад основного матеріалу. Теоретичний аналіз літературних джерел свідчить, що вчені (Максимов О., Леонтєв О. та ін.) формулюють різні визначення поняття «мотив», зокрема:

1. Спонування людини до активності, пов'язане з намаганням задовольнити певні потреби [3].

2. Сукупність психологічних процесів, які спрямовують поведінку людини [5].

О. Леонтьєв, Л. Божович та ін. називають мотивацію одним із визначальних компонентів організації навчальної діяльності [4]. Щодо діяльності розрізняють як зовнішню, так і внутрішню мотивацію, але вона завжди є внутрішньою характеристикою особистості як суб'єкта цієї діяльності (О. Максимов, Н. Обозов, Л. Божович та ін.) [4;5]. Передумовою успіху мотивації Л. Божович називає сформованість спонукальної сфери, розвиток якої потребує цілеспрямованого педагогічного впливу [6].

Ю. Бабанський, М. Алексеєва, Л. Божович та ін. довели, що навчальна мотивація базується на потребі, яка стимулює пізнавальну активність дитини, готує її до засвоєння знань [3;4]. Потреба не визначає характеру діяльності, її предмет окреслюється тоді, коли людина починає діяти (О. Леонтьєв) [3]. Мотиваційна складова навчальної діяльності охоплює пізнавальні потреби, мотиви навчання. Важливою умовою учіння є наявність пізнавальної потреби і мотиву самовдосконалення, самореалізації та самовираження; емоційне переживання пізнавальної потреби постає як інтерес (Л. Божович, О. Леонтьєв, Ю. Бабанський та ін.) [3;4].

Н. Морозова дослідила, що характерною особливістю мотивів дітей з ІІ є їх невисока спонукальна сила [8]. У процесі досліджень О. Леонтьєва визначено, що найменша перешкода, необхідність докласти зусилля призводять до відмови учнів з ІІ від бажаного [8]. Так, Є. Суботський виявив, що діти з порушеним інтелектом можуть відмовитись від більш бажаного, але далекого, заради менш бажаного, проте близького [8]. О. Леонтьєв вказує, що існуючі мотиви не стають для них «дієвими» [8].

М. Матвеева, В. Синьов відзначили, що в учнів з ІІ неформована ієрархія мотивів [7]. У них рідко можна спостерігати конфлікт бажань, боротьбу мотивів. Врочені пояснюють це, принаймні, двома причинами: переважанню органічних потреб і мотивів, що їм відповідають, а також неспроможністю через інтелектуальні порушення усвідомити мотиви власної поведінки [8].

Вагомим значенням при організації навчально-виховної роботи набуває вивчення структури і мотивації діяльності учнів з ІІ [7]. В. Синьов зауважує, що у процесі їхнього розвитку у цих школярів формуються не лише якісно відмінні психічні процеси, а й своєрідні особливості будови і мотивації діяльності [7]. Тому для того, щоб досить ясно і повно зрозуміти психологічні особливості дій учнів з ІІ, знати, якими мотивами вони керуються, правильно організувати їх навчальну та практичну роботу і домогтися позитивних результатів у педагогічному процесі, слід розуміти особливості їхньої навчальної мотивації.

Як свідчать дослідження: Л. Божовича, О. Запорожця, Д. Ельконіна, О. Леонтьєва та інших, у дітей з типовим розвитком мотиви діяльності піддаються істотним змінам в процесі індивідуального розвитку [4]. Зовсім інакше розвивається дитина з

порушеним інтелектом: у дошкільному віці її психіка не досягає потрібного рівня для успішного навчання, все це негативно відображається на навчальній діяльності [2]. Особливості психічного розвитку учнів з ІІІ гальмують розвиток їхньої особистості в цілому, та розвиток мотивів діяльності [6].

Г. Дульнєв, А. Корнієнко, Н. Морозова, Р. Муравйова, Б. Пінський та ін., дослідили, що мотиви навчальної діяльності учнів з ІІІ часто набувають неузагальненого, неперспективного характеру [7]. За відсутності відповідного спрямовуючого впливу з боку вчителя учні з ІІІ не прагнуть опанувати необхідними знаннями, навичками і вміннями для того, щоб після закінчення школи влаштуватися на роботу і успішно працювати (В. Муравйова та ін.) [7]. У процесі навчання діти часто керуються вузькими, обмеженими, ситуативними мотивами (уникнути покарання, отримати хорошу оцінку тощо). Ці мотиви самі по собі потрібні і корисні, і їх потрібно заохочувати, однак, М. Матвєєва, зауважує, що поряд з ними необхідно спеціальними корекційними прийомами розширити мотиваційну сферу учнів [7]. Особливо важливо виховувати у дітей широкі мотиви, пов'язані з їхнім життям і діяльністю по закінченні навчального закладу [7].

Як впливають загальні мотиви учнів з ІІІ на вивчення ними окремих предметів? Ми спробували визначити це на прикладі географії. Для дослідження мотивації старшокласників з ІІІ до вивчення географії була розроблена анкета, яка містила 13 запитань, як відкритого, так і закритого характеру. Аналіз відповідей дав можливість не лише побачити кількісний рівень мотивації, а й визначити якісну оцінку учнями вагомості вивчення географії в цілому. Наведемо розроблену анкету.

Анкета для вивчення мотивації до навчання географії

1. Тобі подобаються уроки географії у школі?
а.) Так б.) Не дуже в.) Ні
2. Чи цікаво вони проходять?
а.) Так б.) Буває по-різному в.) Ні

Що саме тобі цікаво?

3. Чи активний ти на уроках географії?
а.) Так б.) Інколи в.) Ні

В чому це проявляється?

4. Чи охоче виходиш до дошки на уроці, виконуєш завдання, які пропонує вчитель?

а.) Так б.) Буває по-різному в.) Ні

Чому?

5. Тобі подобаються практичні роботи на уроках географії?
а.) Так б.) Інколи в.) Ні

Які саме?

6. Чи потрібно взагалі роботи домашнє завдання з географії?
а.) Так б.) Інколи в.) Ні

Чому?

7. Знання з географії вам знадобляться у житті?
а.) Так б.) Не знаю в.) Ні
Яким чином?
8. Якби уроки географії були б необов'язковими, ти б їх відвідував?
а.) Так б.) Не знаю в.) Ні
Чому?
9. Чи гарна оцінка є стимулом для вивчення географії?
а.) Так б.) Не завжди в.) Ні
Чому?
10. Чи бажав би ти, щоб кількість уроків географії зменшили?
а.) Ні б.) Не знаю в.) Так
Чому?
11. Чи подобається тобі виконувати завдання в зошиті для практичних робіт з географії?
а.) Так б.) У нас їх немає в.) Ні
Чому?
12. Чи хотів би ти на уроках географії працювати не у звичайних зошитах, а у зошитах на друкованій основі?
а.) Так б.) Не знаю в.) Ні
Чому?
13. Чи було б краще, якби робочий зошит з географії уміщував у собі: практичні роботи з контурними картами, виділені місця для виконання домашніх завдань, були б присутні цікаві факти до кожної теми?
а.) Так б.) Не знаю в.) Ні
Чому?

Інтерпретація результатів

За кожен відповідь учень отримує: а – 3 бали, б – 1 бал, в – 0 балів. Зі зростанням кількості балів підвищується рівень мотивації.

Після підрахунків було визначено рівні мотивації учнів з ІІІ до вивчення географії (див таблицю 1).

Таблиця 1.

Рівні мотивації

Бали	Рівень мотивації	Якісна характеристика рівня
31 бал і більше	Високий	Сформоване усвідомлене ставлення до вивчення географії.
21 – 30 балів	Середній	Навчальна мотивація частково сформована, проте усвідомленість вагомості вивчення географії є недостатньою
11 – 20 балів	Низький	Ставлення до вивчення предмету негативне.
0 – 10 балів	Дуже низький	Відсутність усвідомлення навчальної діяльності в цілому.

Дослідження проводилось на базі Прибузької спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату Вінницької обласної Ради, Іванівської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату Вінницької обласної Ради, Староприлуцької спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату Вінницької обласної Ради, Заболоттівської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату Волинської облдержадміністрації, Бердичівської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату Житомирської обласної Ради, загальноосвітньої школи № 12 Вінницької міської Ради. У дослідженні брали учні 8-х – 9-х класів, віком 14-17 р.; всього до експерименту було залучено 98 учнів з ІІ і 60 учнів з типовим розвитком (далі – учні з ТР).

Учні з ТР показали такі результати: високий рівень – 42 % учнів, середній рівень – 50 %, низький рівень – 8 % (див. рис. 1).

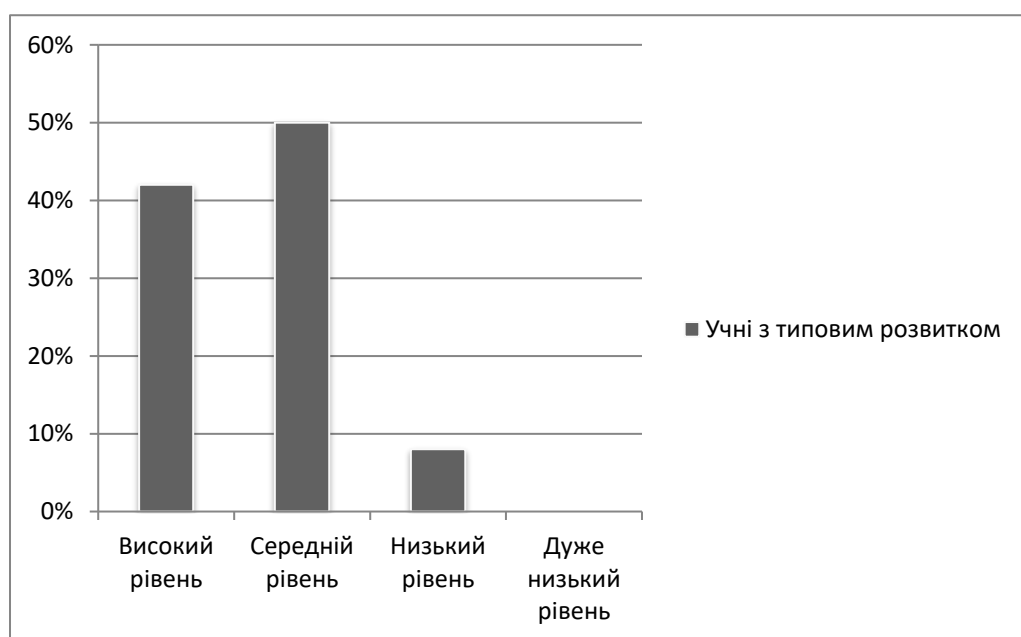


Рис.1. Рівні мотивації до вивчення географії учнів з ТР

Одержані результати свідчать, що в більшості учнів з ТР мотивація розвинута вище середнього рівня. Невеликий відсоток учнів із низьким рівнем обумовлюється загальною низькою навчальною мотивацією. Зокрема, дехто з учнів не хотів виконувати завдання анкети або виконував тільки для того, «щоб не докоряли вчителі».

Діти з ТР на відкриті запитання давали логічні й цілком усвідомлені відповіді. Наприклад, на запитання: «Що саме цікаво тобі на уроках географії?», учні відповідали: «Я люблю дивитися навчальні фільми, які підбирає учитель»; «Люблю мозковий штурм»; «Люблю, коли ми робимо проекти з географії, нещодавно, робили проект по Великих мореплавцях». Відповіді на запитання про те, як знадобляться знання з географії, діти пов'язували з вибором майбутньої професії, наприклад: дехто з них хоче бути вчителем географії; хтось – архітектором

(«*потрібно особливості земної поверхні знати*»); один з хлопчиків хоче стати моряком, тому географія є його улюбленим предметом. Діти проводили паралелі, чітко усвідомлюючи, для чого потрібно вчитися, що навчання їм дасть у майбутньому.

В учнів з ІП результати з вивчення мотивації виявились такими: високого рівня не виявлено; середній рівень – 8,2 % учнів; низький рівень – 67,3 %; дуже низький рівень – 24,5 % (див. рис. 2).

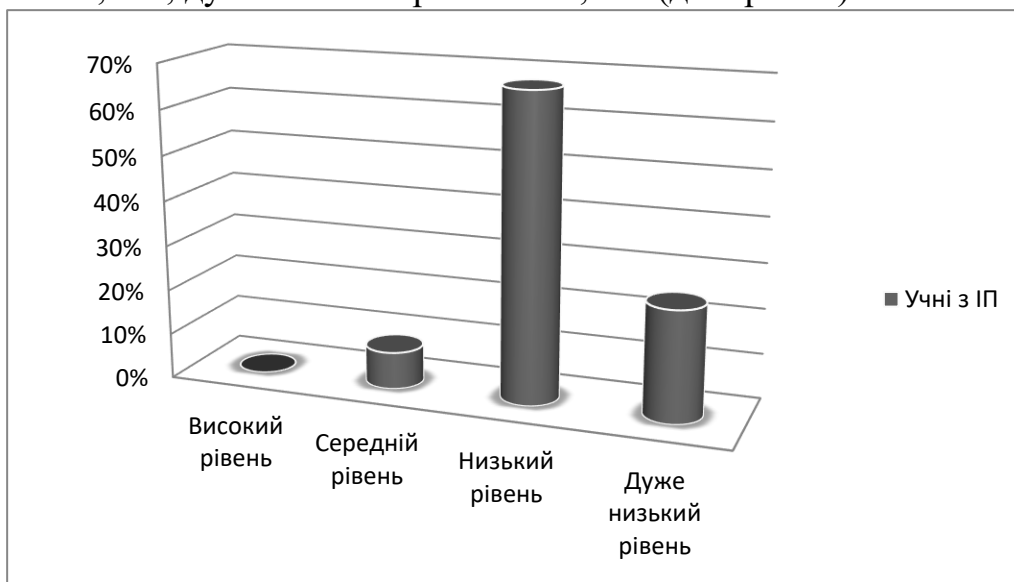


Рис.2. Рівні мотивації до вивчення географії в учнів з ІП

Порівняльний аналіз рівнів мотивації учнів з ТР та учнів з ІП покажемо на рис. 3:

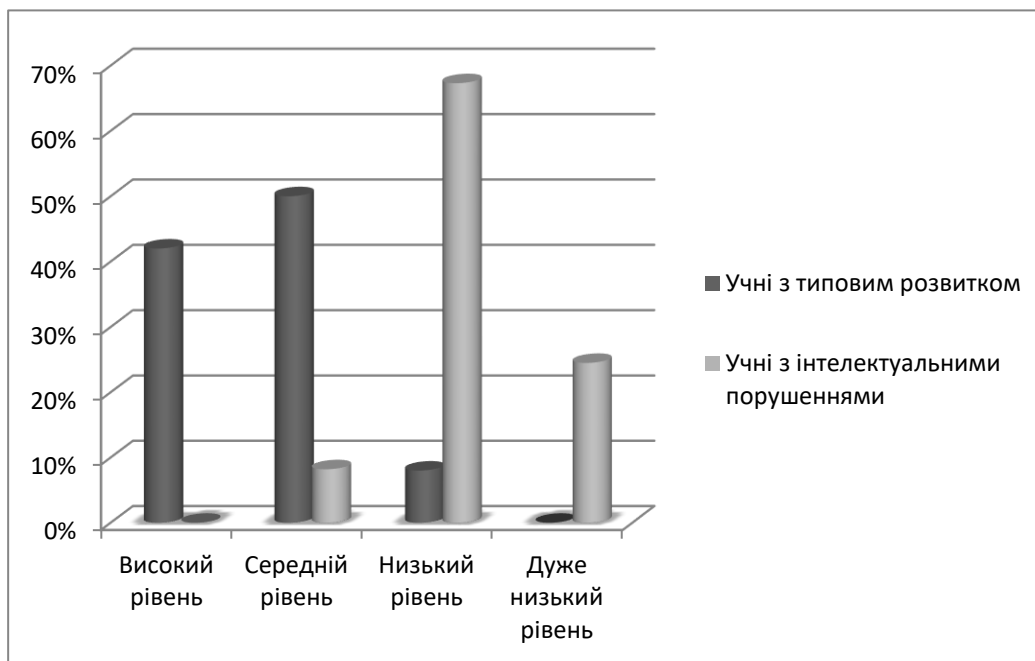


Рис.3. Порівняння рівнів мотивації до вивчення географії

Аналіз одержаних результатів свідчить, що мотивація до вивчення географії в учнів з ІІІ знаходиться на низькому та дуже низькому рівні. З відповідей дітей можна зробити висновок, що уроки географії вони відвідують не через цікавість. Більшість дітей не знають, чи знадобляться їм знання з географії, не усвідомлюють важливості уроків та їх ролі у житті. Зокрема: *«Я не знаю для чого мені географія»*; *«Потрібно вчити, щоб вчитель не сварився»*; *«Географія потрібна, щоб жити»* тощо. Старшокласники з ІІІ не можуть визначити, чи є вони активними на уроках; свою активність пояснюють так: *«Я слухаю вчителя»*; *«Я пишу із підручника»*; *«Вчу уроки»*; *«У настрої»*. Діти не розуміють самого поняття «активність», і в чому вона проявляється. На запитання: *«Якби уроки географії були б обов'язковими, ти б їх відвідував?»* Більшість учнів з ІІІ відповіли, що *«так»*, бо для них уроки є обов'язковими. Хоча деякі все-таки писала у своїх відповідях *«ні»*. А ось на запитання *«Чому?»*, писали: *«Бо я люблю вчительку»*; *«Уроки не можна пропускати»*; *«Географія не подобається, бо потрібно карту вчити»* тощо.

Неформальний інтерес викликали у дітей запитання про друкований робочий зошит. Багато хто з них, не розумів, що «воно таке». В процесі проведення експерименту дітям пояснили, що означає друкований робочий зошит, чим він відрізняється від звичайного; наочно показали, як він виглядає, які у ньому можуть бути завдання. Після цього діти відповідали на питання анкети. З результатів було виявлено, що їх зацікавила робота в робочих зошитах. Більшість з них вибирали відповідь *«так»*. Діти виявили бажання працювати у таких зошитах; їм сподобалось, що всі завдання розміщуються в одному місці. Свій інтерес учні пояснювали так: *«Так було б зручніше»*; *«Він цікавіший»*; *«Вчитися цікавіше»*; *«В них було б зручно писати, малювати»*; *«В них все є»*; *«Щоб писати в контурних картах»* та ін. З вище описаного бачимо, що учні зацікавлені новим засобом навчання, вони проявляють інтерес до нового. Старшокласники змогли узагальнити побачене і зробити умовисновок, що робочий зошит з друкованою основою є зручнішим, ніж звичайний.

Отже, аналіз одержаних результатів дозволяє зробити висновок, що мотивація учнів з ІІІ до вивчення географії знаходиться на низькому рівні або не сформована. Проте старшокласникам дуже подобається робити на уроках щось цікаве; їхня мотивація підвищується коли вчитель використовує нестандартний підхід, користується новими, сучасними засобами навчання, які сприяють цілісному та осмисленому сприйманню навчального матеріалу. Важливо, щоб педагог постійно підвищував зацікавленість учнів до предмету, урізноманітнював методи роботи, обґрунтовував вагомність знань з географії.

Одним із засобів, що підвищить мотивацію та слугуватиме для розвитку і корекції пізнавальних процесів учнів з ІІІ, є робочий зошит з

географії з друкованою основою. Робота в такому зошиті дозволить кожній дитині бути активним учасником навчального процесу. Зошит надасть вчителю змогу враховувати індивідуальні психологічні особливості учнів, добираючи для кожного відповідне завдання. Самостійна робота учнів на уроці сприятиме прищепленню їм почуття відповідальності, цілеспрямованості, охайності, старанності. Діти більше зможуть застосувати свої знання на практиці, адже в зошиті передусім вміщені практичні завдання, зокрема: робота з контурними картами, ілюстраціями; написання міні творів-роздумів; малювання малюнків; розгадування ребусів, кросвордів. За умови систематичного його використання він стане дієвим корекційно-розвитковим засобом.

Висновки. Отже, аналіз результатів дослідження мотивації учнів з ІІ до вивчення географії дозволяє зробити такі висновки:

- мотивація до вивчення предмету знаходиться на низькому рівні;
- в більшості учнів переважає несвідоме ставлення до навчальної діяльності в цілому та географії, зокрема;
- діти майже не виявляють інтересу до роботи за стандартною методикою викладання географії;
- диференційовані та індивідуальні завдання практичного характеру стимулюють учнів до роботи;
- для активізації пізнавальної активності учнів на уроках потрібно добирати спеціальні прийоми і засоби.

Публікація не претендує на повне висвітлення означеної проблеми. Подальшою перспективою дослідження є експериментальна апробація в практику освітнього процесу учнів з ІІ робочого зошита з географії як одного із засобів формування навчальної мотивації та корекції пізнавальної діяльності учнів.

Бібліографія

1. **Докучина, Т.О.** (2011). Мотивація навчання як запорука стимулювання учнів до досягнення успіху. Педагогічна освіта: теорія і практика. Вип. 8. - 32-37 с.;
2. **Лубовский, В.И., Розанова, Т.В., Солнцева, Л.И.** (Ред.). (2005). Специальная психология. М: Академия, 464 с.;
3. **Леонтьев, А.Н.** (1971). Потребности, мотивы и эмоции. М.: Изд-во Моск. ун-та, - 40 с.;
4. **Леонтьев, А.Н., Божович Л.И.** (Ред.). (1950). Очерки психологии детей. М., - 183-186 с.;
5. **Обозов, Н.Н.** (1998). Словник практичного психолога. - СПб., - 101 с.;
6. **Петрова, В.Г.** (Ред.). (1980). Исследование личности и познавательной деятельности учащихся вспомогательной школы: Сб. науч. тр. М.;
7. **Синьов, В.М., Матвеева, М.П., Хохліна, О.П.** (2008). Психология розумово відсталого дитини. К: Знання, 359 с.;
8. **Стадненко, Н.М., Матвеева, М.П., Обухівська, А.Г.** (2002). Нариси з олігофренопсихології. Кам'янець-Подільський: Інформ.-вид. відділ Кам'янець-Подільського державного університету, 200 с.

References

1. **Dokuchyna, T.O.** (2011). Motyvatsiia navchannia yak zaporuka stymuliuvannia uchniv do dosiahnennia uspihku. Pedagogichna osvita: teoriia i praktyka. Vyp. 8. - 32-37 s. [in Ukrainian].;
2. **Lubovskiy, V.Y., Rozanova, T.V., Solntseva, L.Y.** (Red.). (2005). Spetsyalnaia psikhohiia. M: Akademiya, 464 s. [in Russian].;
3. **Leontev, A.N.** (1971). Potrebnosti, motivy i emotsyi. M.: Yzd-vo Mosk. un-ta, - 40 s. [in Russian].;
4. **Leontev, A.N., Bozhovych L.Y.** (Red.). (1950). Ocherki psikhologii detey. M., - 183-186 s. [in Russian].;
5. **Obozov, H.N.** (1998). Slovnyk praktychnoho psikhologa. - SPb., - 101 s. [in Ukrainian].;
6. **Petrova, V.H.** (Red). (1980). Isledovanie lychnosti i poznavatelnoy deaytelnosti uchashchikhsya vspomohatelnoy shkoly: Sb. nauch. tr. M. [in Russian].;
7. **Synov, V.M., Matvieieva, M.P., Khokhlina, O.P.** (2008). Psikhohiia rozumovo vidstaloi dytyny. K: Znannia, 359 s. [in Ukrainian].;
8. **Stadnenko, N.M., Matvieieva, M.P., Obukhivska, A.H.** (2002). Narysy z olihofrenopsikhologii. Kamianets-Podilskyi: Inform.-vyd. viddil Kamianets-Podilskoho derzhavnoho universytetu, 200 s. [in Ukrainian].

Received 12.11.2019

Accepted 10.12.2019

УДК: 376.011.3-051

DOI 10.32626/2413-2578.2020-15.165-176

Н.В. Никоненко

nataliianykonenko@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0277-9113>

ВПЛИВ ПОДВИЖНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЕЛІЗАБЕТ Е. ФАРРЕЛЛ НА СТАНОВЛЕННЯ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ США

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, статеve виховання учнів із порушеннями інтелектуального розвитку. E-mail: nataliianykonenko@gmail.com

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 друканих статей: **1. Nykonenko, N.** (2015). Рівневий підхід у сучасній підготовці вчителя спеціальної школи. *Nowoczesna edukacja: filozofia, innowacja, doświadczenie*. Łódź: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Informatyki i Umiejętności, 3, 135-139. **2. Никоненко, Н.В.** (2018). Методологічна робота з батьками як необхідна передумова ефективності гендерного виховання дітей із порушеннями інтелектуального розвитку. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля*. Серія: Педагогіка, 1(15), 91-96. **3. Никоненко, Н.В.** (2018). Спільне та відмінне у роботі та підготовці вчителів спеціальної та загальної освіти США. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля*. Серія: Педагогіка, 2(16), 152-160. **4. Никоненко, Н.В.** (2018). Особливості організації спеціальної освіти у Сполучених Штатах Америки. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць*, 12, 222-234. **5. Шевцов, А.Г., Никоненко, Н.В.** (2019). До питання про порівняння понятійно-термінологічного поля галузі спеціальної освіти в українській та англійській мовах. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць*, 13, 324-340.

Никоненко Н.В. Вплив подвижницької діяльності Елізабет Е. Фаррелл на становлення спеціальної освіти США. Стаття присвячена дослідженню впливу педагогічної та громадянської діяльності однієї з подвижників спеціальної освіти у США – Елізабет Е. Фаррелл, чиї ідеї стали першопричиною руху за спеціальну освіту у нинішньому її стані. Практикуючий педагог «нерозподіленого» класу, у якому навчалися учні із особливими освітніми потребами без розподілу за віком чи роками навчання, вона уперше висловила ідею про те, що школу слід адаптувати під потреби учнів, а не навпаки, для чого впроваджувала індивідуалізоване навчання.

На посаді першого керівника створеного нею департаменту нерозподілених класів Е. Фаррелл сприяла зміні парадигми міської шкільної системи, її методів навчання, загального курсу навчальної політики. Вона вперше підняла питання про підвищення ролі вчителя спеціальної освіти та особисто контролювала діяльність місцевих курсів, на яких здійснювалася підготовка педагогічних кадрів. Журнал “Ungraded” засновано нею для пропаганди спеціальної освіти та заохочення вчителів-практиків обмінюватися досвідом своєї роботи. У 1922 році Елізабет Е. Фаррелл заснувала Раду з питань особливих дітей

(The Council for Exceptional Children) і стала її першим президентом. Нині Рада є найбільшою асоціацією вчителів спеціальної освіти у світі.

Ключові слова: Елізабет Е. Фаррелл, історія розвитку спеціальної освіти США, Рада з питань особливих дітей, підготовка вчителів спеціальної освіти, спеціальна освіта.

Никоненко Н.В. Влияние подвижнической деятельности Элизабет Е. Фаррелл на становление специального образования США. Стаття посвящена дослідженню впливу педагогічної та суспільної діяльності однієї з подвижниць спеціального освіти в нинішньому його стані в США – Елізабет Е. Фаррелл. Практикуючий педагог «нераспределенного» класу, в якому вона навчала учнів з особливими освітніми потребами без розподілу за віком чи роками навчання, вона вперше висказала ідею про необхідність адаптувати школу під учнів, а не навпаки. С цією метою вона пропонувала використовувати програми індивідуалізованого навчання.

На посту керівника департаменту нераспределенних класів Е. Фаррелл вперше підняла питання про підвищення ролі вчителя спеціального освіти та особисто контролювала діяльність місцевих курсів, на яких здійснювалась підготовка педагогічних кадрів. Для пропаганди спеціального освіти та поощрення практикуючих учителів обмінюватись досвідом своєї роботи Е. Фаррелл заснувала журнал “Ungraded”. В 1922 г. Елізабет Е. Фаррелл утворила Совет по вопросам особых детей (The Council for Exceptional Children) і стала його першим президентом. Сьогодні Совет по вопросам особых детей є найбільшою асоціацією учителів спеціального освіти в світі.

Ключевые слова: Елізабет Е. Фаррелл, історія розвитку спеціального освіти США, Совет по вопросам особых детей, підготовка учителів спеціального освіти, спеціальне освітання.

Nykonenko N.V. Elizabeth E. Farrell's Contribution to the Establishment of the US Special Education. The article examines the contribution of Elizabeth E. Farrell, her pedagogical and civic activity on the creation of special education in the United States in its current state. Her unique concept was to educate underachieving children gathered in one ungraded class in the public schools. As the first ungraded class teacher educating students with special educational needs, she first came up with the idea that the most complex and largest school system in the country or even in the world with hundreds of thousands of children, rigid curriculums, and its mass methods, could be modified to meet the needs of the students. In this order she proposed to use individualized instruction. One ungraded class she

created led to many others, building up a network of teachers experiencing the same problems.

As the school system's first inspector of the Department of Ungraded Classes E. Farrell contributed in every way to changing the paradigm of the city school system, its teaching methods, and the general direction of educational policy. She first raised the issue of enhancing the role of a special education teacher and personally oversaw the activities of local training courses. In 1915 E. Farrell founded 'Ungraded' magazine to promote special education and encourage practitioners to share their work experiences. As a founding member of the New York State Psychological Association, E. Farrell established the basis for a special education professional network still in existence. In 1922, Elizabeth E. Farrell founded the Council for Exceptional Children and became its first president. The aim of the professional organization was to enhance the status, voice and leverage of special education teachers across the country. Today, the Council for Exceptional Children is the largest association of special education teachers in the world.

Keywords: Elizabeth E. Farrell, history of US special education, Council for Exceptional Children, special education teacher training, special education.

Постановка проблеми. Процес інклюзії учнів із особливими освітніми потребами у навчальних закладах США розпочався набагато раніше, ніж в Україні, завдяки законодавчому підтвердженню ініціатив громадських активістів. Ухвалення федерального закону «**Про освіту для всіх дітей-інвалідів**» (“*The Education for All Handicapped Children Act*”) (ЕАНСА)) [4] у 1975 р. гарантувало допуск до безкоштовної та якісної освіти для мільйонів учнів із обмеженнями життєдіяльності, які на той момент були практично позбавлені можливості отримати освіту. На різних етапах свого розвитку спеціальна освіта США розглядалася як відокремлений догляд за особами із порушеннями інтелектуального розвитку, порушеннями зору і слуху, як окремий сегмент системи освіти США і, нарешті, як невід’ємна її складова. Зазначені зміни у становленні системи спеціальної освіти США та підготовки кваліфікованих педагогів стали можливі завдяки натхненній роботі американських педагогів та громадських активістів, серед яких почесне місце посідає Елізабет Е. Фаррелл (1870-1932).

Аналіз останніх досліджень і публікацій 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. Локшина, О. Матвієнко, Н. Муқан, О. Огієнко, Л. Пуховська, С. Сисоєва, С. Шандрук та ін.). Вивченню американської системи підготовки та акредитації

педагогічних кадрів для роботи із учнями із особливими освітніми потребами та специфіки функціональних обов'язків учителів спеціальної та загальної освіти в умовах інклюзивного навчального середовища також присвячено чимало досліджень (А. Шевцов; Е. Bettini; В. Billingsley; М. Brownell; Е. Colon; S. Cooley-Nicholas, V. Fueyo, M. Koorland, K. Rasch; W. Fuchs, A. Fahsl, S. James; Sh. Jackson; J. Kuehn; R. Mackie; R. Osgood; D. Ross; C. Walraven, L. Ware, T. Williams та ін.). Однак вітчизняних досліджень, предметом яких стало вивчення аспектів підготовки вчителів спеціальної освіти або видатних педагогів спеціальної освіти у західних країнах, нами не знайдено.

Без можливості хоча б деяких членів суспільства ставитися до осіб із обмеженнями життєдіяльності із розумінням, повагою та готовністю суспільства – його громадян, установ, влади та економіки – толерантно ставитися до людей, які за власною ініціативою захищають рівні права для осіб із інвалідністю, важко уявити появу та функціонування спеціальної освіти як такої. У США такою людиною, що привернула увагу всієї країни до проблем навчання і виховання осіб із інвалідністю, стала Елізабет Е. Фаррелл (Elizabeth E. Farrell), яка заклала основні принципи навчання учнів із особливими освітніми потребами та підготовки вчителів спеціальної освіти у США. Зважаючи на відсутність вітчизняних наукових досліджень про фундаторку сучасної спеціальної освіти у США та актуальність її ідей для розвитку світової спеціальної освіти, **метою** нашої роботи є звернути увагу наукової спільноти на педагогічну та громадську діяльність Елізабет Е. Фаррелл для визначення можливості їх втілення у вітчизняну практику корекційно-розвивальної роботи із дітьми з особливими освітніми потребами.

Виклад основного матеріалу. На початку ХХ століття ідея навчання учнів із психофізичними порушеннями не стала новаторською. Джон Дікс Фішер (John Dix Fisher) заснував школу для сліпих у м. Бостоні у 1826 році, у 1830-х роках його друг Семуел Грідлі Хоу (Samuel Gridley Howe) заснував школу для сліпих у Новій Англії, яка згодом стала відомим Інститутом Перкінса для сліпих, та школу для осіб із інтелектуальними порушеннями у Массачусетсі. Незважаючи на зроблений цими закладами прогресивний крок від ігнорування та ізоляції до навчання осіб із обмеженнями життєдіяльності в США, їм не судилося стати першопричиною руху за спеціальну освіту до нинішнього її стану.

Історія розвитку спеціальної освіти у звичній для нас формі розпочалась понад століття тому у Нью-Йорку. У 1899/1900 навчальному році у громадській школі № 1 на вулиці Генрі (р-н Манхеттен, м. Нью Йорк) Елізабет Е. Фаррелл стала першою вчителькою єдиного на той час «нерозподіленого» класу (Ungraded Class) [2; 5; 6; 7], тобто в класі без розподілу учнів на вік та роки

навчання вона викладала дітям із особливими освітніми потребами (надалі – ООП).

Американська шкільна вчителька вперше висловила переконання в тому, що найскладнішу та найбільшу шкільну систему країни чи навіть світу із сотнями тисяч дітей, усталеною програмою та фронтальними методами навчання можна модифікувати для потреб учнів із ООП, яких часто найменше люблять і вважають найпроблемнішими [7]. Практичним утіленням цієї ідеї стало створення нею «нерозподіленого» класу із 19 учнів віком 8-16 років [2]. Це були учні, зібрані з усієї школи, з якими ніхто не міг впоратися: у дванадцяти з них було діагностовано інтелектуальні порушення, декілька учнів були неповнолітніми злочинцями, декілька – мігрантами. У той час іноземців, які не володіли англійською та не були вихідцями з північної Європи, здебільшого прирівнювали до осіб із психофізичними порушеннями, оскільки побоювалися негативного впливу мігрантів на американське суспільство та його здоров'я.

Про оригінальну ідею Е. Фаррелл навчати дітей із особливими освітніми потребами у звичайних громадських школах за програмами індивідуалізованого навчання, дізналась засновниця притулку для мігрантів та директор його проектів Ліліан Вальд (Lilian Wald). Вона запропонувала вчительці долучитися до проектів і оселитися у притулку на вулиці Генрі (Henry Street Settlement House), що знаходився у десяти кварталах від великого цегляного будинку громадської школи № 1, у нерозподіленому класі якої працювала Е. Фаррелл, і вона жила там весь час, поки працювала у Нью Йорку.

Засновниці притулку на вулиці Генрі Ліліан Вальд (Lilian Wald), Френсіс Перкінс (Frances Perkins), Флоренс Келлі (Florence Kelly), Джулія Латроп (Julia Lathrop) опікувалися не лише станом здоров'я нових членів американського суспільства [2; 7]. Вони вбачали соціальні причини бідності в середовищі, тому вважали своїм обов'язком забезпечити здорове середовище, що мало оточувати родини мігрантів, складниками якого були доступне медичне обслуговування, належне житло, харчування, працевлаштування, організація дозвілля (створення клубів для дівчат і хлопців, театральних труп, проведення спільних заходів), освіта населення (курси англійської мови, декоративного мистецтва та живопису, театрального мистецтва, медичних сестер, домогосподарства, професійна освіта для молоді, окремі заняття для талановитої молоді та опіка особами із обмеженнями життєдіяльності. Медична сестра за освітою, Ліліан Вальд навчала патронажних медсестер, обов'язком яких було відвідування сімей мігрантів, які здебільшого проживали у небезпечних перенаселених будинках із антисанітарними умовами. Щорічно 92 медсестри-волонтерки за викликом відвідували до 200 тисяч сімей у Манхеттені та Бронксі.

Поступово організовані спонсорські, культурні та громадські заходи перетворили притулок на вулиці Генрі на вагомий осередок інтелектуального та політичного життя Нью-Йорка [5]. Освічені жінки із респектабельних сімей обговорювали тут не лише медичні, але й соціальні та громадські проблеми. З нагоди двадцятиріччя діяльності осередку, у газеті «The New York Times» вийшла спеціальна стаття. На той час загалом 3 тисячі осіб були членами осередку.

На наш погляд, плідна взаємодія із засновницями притулку мала позитивні наслідки для всієї американської спільноти: новаторство молодої вчительки було там належним чином підтримано й оцінено, а сама Елізабет Фаррелл отримала корисний досвід громадської активності, що знадобився для подальшого провадження її педагогічних ідей.

Е. Фаррелл змогла змінити погляд американської спільноти на освіту дітей із ООП, обґрунтувала, що освіту слід розглядати як раціонально доведене викладання та адаптацію навчання до атипових можливостей сприйняття в учнів із ООП, а не як медичне втручання. Зважаючи на результативність функціонування нерозподіленого класу Е. Фаррелл, подібні класи продовжували розвиватися в окремих школах Нью Йорка. Започаткований заклад з одного нерозподіленого класу став основою для створення цілої мережі закладів: до 1903 року функціонувало 10 нерозподілених класів, у 1906 році – 14. Одночасно утворився осередок вчителів, які викладали у нерозподілених класах за запропонованою нею методикою.

У 1906 році Е. Фаррелл домоглася заснування виконавчого органу для координації діяльності всіх класів для дітей із ООП – Відділу нерозподілених класів (Department of Ungraded Classes) у Департаменті освіти міста Нью Йорка – і стала його першою очільницею. Діяльність на посаді інспектора відділу була успішною і продуктивною: у 1911 році існувало вже 131 нерозподілений клас [2].

Соціальна політика того часу була невизначеною стосовно осіб із інвалідністю. Е. Фаррелл на посаді керівника Відділу всіляко сприяла зміні парадигми міської шкільної системи, її методів навчання, загального курсу навчальної політики [6, с. 7]. Розроблена нею програма надання освітніх послуг для дітей із ООП стала зразком розробки всіх наступних навчальних програм по всій країні, кардинально вплинула на формування законодавчої бази щодо освіти осіб із ООП. Закладені нею основні принципи та орієнтири і нині використовуються в усіх американських закладах, що надають освітні послуги особам із ООП.

Особливістю нерозподілених класів американської громадської школи була їх сегрегація. Заняття для учнів із ООП проводилися лише в окремих класних кімнатах, проте на перервах учні нерозподілених класів грали в ігри разом з іншими учнями цієї школи, якщо могли зрозуміти їхні правила.

Метою нерозподілених класів було звернутися до навчального потенціалу та індивідуальних можливостей кожного учня, що було

неможливо у традиційних класах із 43-46 учнів. Вимогою до викладання у класах визначалось забезпечення максимального доступу до змісту навчальної програми загальної освіти. Учні вивчали основи грамоти та математики, їм задавали домашні завдання, тестували результати навченості.

Педагог наполягала, що майже кожна дитина може опанувати корисні практичні навички. Замість використання книжок і зошитів на заняттях виготовляли іграшки, грали в ігри, самі для себе складали завдання.

Робота з такими дітьми не могла бути виконана без кваліфікованого та врівноваженого вчителя. У дослідженні з історії розвитку спеціальної освіти США [5] знаходимо посилання на опис учителів нерозподілених класів у газеті «The New York Times» від 1908 року, у якому обов'язком учителя назване відкриття для світу можливостей своїх учнів і доведення їхньої особливості. Зазначається також, що така педагогічна діяльність є виснажливою, бо вчителі повинні докласти всі свої уміння, свою енергію та ентузіазм у роботу, від якої немає іншого заохочення, як лише бачити «обездолені створіння» усміхненими і щасливими.

Е. Фаррелл наполягала [5, с. 12], що для збільшення ефективності діяльності нерозподілених класів слід розглянути специфічні відмінності, серед яких визначала одноманітність загальних шкільних програм, методичної літератури для вчителів та власне підготовку осіб, що обирають викладання роботою всього свого життя.

Таким чином, уперше в історії освіти США Е. Фаррелл поставила питання про підвищення ролі вчителя спеціальної освіти та зростання рівня його підготовки. На початку ХХ століття більшість вчителів спеціальної освіти традиційно готували до роботи у лікарнях, де знаходилися люди із обмеженнями життєдіяльності. Е. Фаррелл уважно стежила за покращенням якості підготовки вчителів та наполягала на відкритті місцевих курсів як прототипів нинішніх програм професійного розвитку.

Поступово Е. Фаррелл монополізувала контроль над функціонуванням всіх компонентів спеціальної освіти на кожному етапі. У 1917 році Рада вчителів ухвалила рішення, за яким ефективність роботи вчителів нерозподілених класів визначалась директором школи, а не інспектором Е. Фаррелл. Таким чином, її абсолютний контроль над роботою нерозподілених класів та готовністю вчителів викладати у таких класах завершився. Натомість розпочалася ера безперервних конфліктів інтересів вчителів, директорів та адміністрації департаментів освіти, яка триває і нині.

Е. Фаррелл чудово усвідомлювала важливість професійного спілкування та обміну досвідом для оптимізації роботи вчителів. На базі громадської школи, у якій вона викладала у першому нерозподіленому класі, створився осередок вчителів, які викладали за її методикою та ділилися своїм досвідом з іншими. На хвилі професійного руху, який Е.

Фаррелл очолила, у 1915 році вона заснувала журнал “Ungraded” для пропаганди спеціальної освіти та заохочення практикуючих вчителів обмінюватися досвідом роботи із такими дітьми. Друком вийшло 11 номерів журналу, доки в 1926 році він не припинив своє існування. У 1922 році для підвищення статусності, надання голосу та важелів зростаючій кількості вчителів нерозподілених класів по всій країні вона заснувала професійну організацію – Раду з питань особливих дітей (Council for Exceptional Children) – і стала її першим президентом.

Однією з першочергових цілей Ради у 1920-х роках було створення стандартів для вчителів у галузі спеціальної освіти. Нині розроблені стандарти [1] постійно удосконалюються з метою забезпечення якісної підготовки всіх професіоналів, які працюють із особами із ООП.

Тепер Рада з питань особливих дітей перетворилась на найбільшу міжнародну організацію педагогів, яка на світовому рівні визначає політику освіти дітей із особливими освітніми потребами, зокрема талановитих. Своєю місією Рада вважає покращення якості життя осіб із «особливостями» та їхніх сімей по всьому світу шляхом підвищення рівня професіоналізму та адвокатури. Використовуючи різноманітні методи, Рада тісно співпрацює із іншими організаціями для ствердження цінності та залучення особливих осіб у всі аспекти життя.

Елізабет Фаррелл вважала [5], що після визнання головних відмінностей, принаймні з часів Сегена та Ітора, необхідно зрозуміти індивідуальні відмінності у психічному складі школярів. Як одна із засновниць Асоціації психології штату Нью Йорк, у 1913 році Е. Фаррелл виступила з ініціативою відкрити «Психо-педагогічну клініку», метою якої стало визначення факторів, які могли спричинити порушення інтелектуального розвитку в учнів, що зверталися до неї. У своєму штаті клініка мала фахівців чотирьох галузей: психологія, соціальні послуги, медицина та педагогіка. У своїх виступах вона наголошувала на необхідності залучення вчителів до всіх аспектів навчання, зокрема до попереднього тестування. Відтак у клініці працювали вчителі, спочатку на волонтерських засадах, потім їх допомога оплачувалася.

З метою сприяння професійної підготовки майбутніх вчителів до роботи із учнями в нерозподілених класах, Е. Фаррелл займалася викладацькою роботою, вона читала курси для різних університетів [7]: для університету Пенсильванії (1912); «Спостереження та практика», «Поглиблене спостереження та практика», «Організація та управління спеціальних класів», «Стандарти діагностичних методик» – для школи педагогіки університету Нью Йорка (1913-1916); «Методика викладання у спеціальних класах», «Контроль за спеціальними класами» (у співпраці з Летою С. Холлінгворс (Leta S. Hollingworth)) – для вчительського коледжу університету Колумбії (1915-1932).

У своїх лекціях Е. Фаррелл наполегливо підкреслювала переваги спеціальних класів над спеціальними школами, оскільки вважала повернення учнів у звичайний клас метою спеціальних класів. Тобто

учні спеціальних класів не виключалися із загального шкільного середовища на період навчання у спеціальних класах, не припиняли спілкування зі своїми однолітками, а перспектива повернутися до звичайного класу ставала мотиваційним стимулом наздогнати програму однолітків. Школи, на її думку, повинні були відповідати за виявлення особливих освітніх потреб та надання належних послуг, а не за класифікацію учнів, тому педагог застерігала від надмірного використання тестів на інтелектуальний розвиток, зокрема від використання результатів тестів як основи для розміщення учня у певний клас або виключення учня зі школи, яке вважала недопустимим.

Зрозумілим є природний вплив історичних подій на розвиток спеціальної освіти в США. На жаль, у 1912 році ідеологічні шляхи американського суспільства розділилися. Прихильники прогресивізму вважали освіту лікуванням, натомість прихильники соціал-дарвінізму переконували, що освіта – лише марна трата часу і грошей, одночасно евгенізм зі своїм фанатичним расизмом, насильницькою стерилізацією та ксенофобією також розвивався і пронизував американське суспільство.

Велика депресія та Друга світова війна перевели увагу суспільства на економічну безпеку та потребу захистити добробут громадян. Після Другої світової війни США відчували себе лідером міжнародної економічної та політичної активності та збільшили інвестиції у розвиток науки і техніки для підтримки статусу світового лідера. Оскільки історики економіки та економісти з міжнародного розвитку стверджували, що національні інвестиції в «людський капітал» зокрема в освіту, є необхідною умовою для успішного економічного розвитку, загальна освіта розглядалась як потужний засіб національної політики, а спеціальна освіта з часом отримала державну підтримку створення необхідних умов для забезпечення освітніх потреб особистості, іноді екстремальних.

За понад двадцять років активної громадської діяльності Е. Фаррелл її фундаментальна ідея нерозподілених класів стала загальноприйнятою нормою та отримала назву «спеціальна освіта у громадських школах» (special education in the public schools). Завдяки ефективно організованій фінансовій підтримці громадські школи були гарно обладнані для виконання функцій провідного засобу соціалізації та освіти дітей із ООП до того часу, коли вони ставали дорослими та підлягали турботі держави. Зрештою, стало економічно неможливо за державний кошт розширяти мережу лікарень для утримання всіх дітей із інвалідністю, якщо вони вже відвідували громадські школи, де були створені всі необхідні умови для того, щоб забрати таких дітей із вулиць та контролювати їх. Отже розширення спеціальної освіти у мережі громадський шкіл стало практично необхідністю для США і з фінансової точки зору.

З часів Е. Фаррелл зародилося велике організоване об'єднання активних батьків дітей із інвалідністю, які боролися за права своїх дітей.

Різні відмови та відрахування дітей із обмеженнями життєдіяльності зі шкіл у різних штатах США збільшило силу їхнього невдоволення до національного масштабу. Результатом хвилі громадського руху стало ухвалення новаторських законів, вплив яких на розвиток спеціальної освіти та підготовки відповідних учителів неможливо переоцінити. Ідея Е. Фаррелл, яка вперше запропонувала адаптувати школи під дітей із інвалідністю, а не дітей під школи, під впливом громадських ініціатив була схвалена законами: «**Про початкову та загальну освіту**» (“*The Elementary and Secondary Education Act*”) (1965), федерального закону «**Про освіту для всіх дітей-інвалідів**» (“*The Education for All Handicapped Children Act*” (EAHCA)) (1975) [3], відомого тепер як закон «**Про освіту осіб із обмеженнями життєдіяльності**» (“*The Individuals with Disabilities Education Act*” (IDEA)) (1990) [4]. До цих стратегічних документів, що визначають розвиток спеціальної освіти у США, періодично звертаються для внесення поправок (поправки 1983, 1986, 1990, 1991, 1997, 2004, 2006, 2019 років), які стосуються всіх сфер організації як освіти осіб із особливими освітніми потребами, так і підготовки вчителів спеціальної освіти для роботи із цією категорією учнів.

Саме тому місцеві школи відразу після ухвалення відповідних законів почали масово впроваджувати індивідуальні програми розвитку на основі міждисциплінарних тестів, які продовжували традицій Е. Фаррелл [6; 7], із урахуванням вікових особливостей та очікуваних результатів.

Висновки. Завдяки плідній та наполегливій праці тривалістю у понад двадцять років ідеї Елізабет Е. Фаррелл втілилися у життя та стали основою для розвитку сучасної системи спеціальної освіти США. А Нью-Йорк, у громадських школах якого вперше була застосована подібна практика, представив на світовому рівні передову систему громадських шкіл у навчанні осіб із особливими освітніми потребами. Завдяки принциповим змінам у ставленні американської спільноти, ухваленню новаторського законодавства, змінам у змісті навчальних програм та методик викладання, підходів до підготовки педагогічних працівників, предтечею яких на початку ХХ століття стала педагогічна та громадська діяльність Елізабет Е. Фаррелл, була створена унікальна система спеціальної освіти США, якою нині користуються 7 млн американських школярів із ООП або 14% загальної кількості учнів американських шкіл. Досвід цієї ефективної і розвиненої системи спеціальної освіти є безумовно корисний і цікавий з точки розвитку та реформування освітньої системи України, тому потребує подальшого вивчення.

Бібліографія References

1. **Council for Exceptional Children.** (2008). What Every Special Educator Must Know: Ethics, standards, and guidelines (6th ed. revised). Arlington, VA: Author. 286 p. 2. Duchan, J.F. Elizabeth E. Farrell. 1870-1932. Retrieved from: https://www.acsu.buffalo.edu/~duchan/new_history/hist19c/subpages/farrell.html; 3. **Education for All Handicapped Children Act (EAHCA)** (1975). Public Law 94-142. Retrieved from: <http://www.gpo.gov/fdsys/pkg/STATUTE-89/pdf/STATUTE-89-g773.pdf>; 4. **Individuals with Disabilities Education Act (IDEA)** (2004). Retrieved from: <https://www.gpo.gov/fdsys/pkg/USCODE-2011-title20/pdf/USCODE-2011-title20-chap33>. ; 4. **Kauffman, J. M., Hallahan, D. P., and Pullen, P. C.** (Eds.) (2011) Handbook of Special Education, Second Edition, New York: Routledge. 369 p.; 5. **Kode, K.** (2017). Elizabeth Farrell and the History of Special Education. Washington: Council for Exceptional Children. 88p.; 4. **Kode, K.** (2001). Guarding the sacred fires: Elizabeth E. Farrell's contributions to the creation of special education in New York City. *Dissertations (1962 – 2010)*. Retrieved from: <https://epublications.marquette.edu/dissertations/AAI3049933>.

Received 01.11.2019

Accepted 28.12.2019

УДК: 159.955.6-047.44:373-056.313

DOI 10.32626/2413-2578.2020-15.176-186

Рябець Є.

elizabeth.r.e.n.k@gmail.com

Гаврилов О.

kafiogoped@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0003-0811-2130>

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ САМООЦІНКИ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЮ НЕДОСТАТНІСТЮ НА РІЗНИХ ЕТАПАХ ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Відомості про автора: Рябець Єлизавета, магістрант кафедри логопедії та спеціальних методик факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець – Подільського національного університету імені Івана Огієнка. E-mail: elizabeth.r.e.n.k@gmail.com. **Гаврилов Олексій**, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри логопедії та спеціальних методик факультету корекційної та

соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. E-mail: kafiogoped@ukr.net

Contact: Elizabeth Riabets, undergraduate of Chair of Speech Therapy and Special methods in the Correctional and Social Pedagogy and Psychology Department of Kamyanets-Podilskyi National Ivan Ohienko University. E-mail: elizabeth.r.e.n.k@gmail.com. **Gavrilov Oleksiy**, Ph.D. of psychology, assistant professor, Head of Chair of Speech Therapy and Special methods in the Correctional and Social Pedagogy and Psychology Department of Kamyanets-Podilskyi National Ivan Ohienko University. E-mail: kafiogoped@ukr.net

Відомості про наявність друкованих праць: **Прикладна** корекційна психопедагогіка: олігофренопедагогіка / За ред. О.В. Гаврилова. **Кам'янець-Подільський: ТОВ «Друк-Сервіс», 2017. 600 с. Гаврилов О.** До питання про розумову відсталість як психолого-педагогічну проблему // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / за ред. О.В. Гаврилова, В.І. Співака. Випуск XXI Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, Аксіома, 2012. С. 44-55.

Рябець Є., Гаврилов О. Тенденції розвитку самооцінки дітей з інтелектуальною недостатністю на різних етапах шкільного навчання. Статтю присвячено комплексному вивченню стану самооцінки дітей з інтелектуальною недостатністю на різних етапах шкільного навчання (початкова, середня та старша школа). Висвітлено поняття самооцінки, та вказано загальну тенденцію розвитку стану самооцінювання дітей з інтелектуальною недостатністю на кожній ланці навчання на основі наявних досліджень з даного питання.

Розроблено дослідження з метою визначення рівня самооцінки учнів на рівні початкової, середньої та старшої школи, та висвітлення загальних тенденцій становлення оцінювання власної особи учнів впродовж всього навчання на основі двох методик – «Дерево» (авт. Д. Лампена), та «Сходи» (авт. В. Щур). Висвітлено результати дослідження з кількісними показниками у вигляді графіків та відсоткових відношень, та графіків – показників тенденції становлення самооцінки за двома методиками.

З'ясовано загальні закономірності розвитку вміння оцінювати себе учнями, та причини, які можуть сприяти та перешкоджати даному процесу, вказується роль педагогічного колективу у формуванні адекватного самооцінювання учня з інтелектуальною недостатністю, та підтримання цього рівня на усіх ланках навчання.

Ключові слова: самооцінка, інтелектуальна недостатність, завищена, знижена, адекватна самооцінка, ланки навчання, тенденції становлення.

Рябец Е., Гаврилов А. Тенденции развития самооценки детей с интеллектуальной недостаточностью на разных этапах школьного обучения. Статья посвящена комплексному изучению состояния самооценки детей с интеллектуальной недостаточностью на разных этапах школьного обучения (начальная, средняя и старшая школа). Освещены понятие самооценки, и указано общую тенденцию развития состояния самооценки детей с интеллектуальной недостаточностью на каждом звене обучения на основе имеющихся исследований по данному вопросу.

Разработано исследования с целью определения уровня самооценки учащихся на уровне начальной, средней и старшей школы, и освещение общих тенденций становления оценки собственной личности учащихся в течение всего обучения на основе двух методик – «Дерево» (авт. Д. Лампена) и «Ступеньки» (авт. В. Щур). Представлены результаты исследования по количественным показателям в виде графиков и процентных соотношений, и графиков - показателей тенденции становления самооценки по двум методикам.

Выяснено общие закономерности развития умения оценивать себя учениками, и причины, которые могут способствовать и препятствовать данному процессу, указывается роль педагогического коллектива в формировании адекватной самооценки ученика с интеллектуальной недостаточностью, и поддержание этого уровня на всех звеньях обучения.

Ключевые слова: самооценка, интеллектуальная недостаточность, повышенная, пониженная, адекватная самооценка, звенья обучения, тенденции становления.

Riabets E., Havrylov O. Trends in the development of self-esteem of children with intellectual disabilities at different stages of schooling. The article reveals the concept of "self-esteem", general patterns, peculiarities of its formation in children with intellectual disabilities, and tendencies of development of self-esteem of students of this category at different levels of schooling. Article is devoted to the complex study of the self-esteem status of children with intellectual disability at different stages of school education (elementary, middle and high school). The concept of self-esteem is covered, and the general tendency of development of self-esteem of children with intellectual disability at each level of study based on available research on this issue indicated. An analysis of the work of scholars involved in this issue and their indication, that in order for a child with intellectual disability to be better able to adapt to the school space and overcome difficulties, that arise during

the educational process, it is necessary to keep a positive image of themselves, and to develop their skills and abilities in each of the classes in which the child learns.

A study was developed to determine students' self-esteem levels at primary, secondary, and high school levels, and to elucidate the general tendencies of students' self-assessment during the entire study based on two methods, the «Tree» (edited by D. Lampen) and the «Steps» (by W. Shchur). The results of the study presented with quantitative indicators in the form of graphs and percentages, and graphs - indicators of the tendency of self-esteem formation by two methods.

The general laws of development of the ability to evaluate themselves as learners are clarified, and the reasons that can contribute to and hinder this process, the role of the pedagogical team in the formation of adequate self-assessment of the student with intellectual disability, and maintaining this level at all links of learning is indicated.

Keywords: self-esteem, intellectual insufficiency, overestimated, reduced, adequate self-esteem, links of learning, tendencies of formation.

Актуальність дослідження. Самооцінка є однією з структур особистості, яка вирішує проблеми її становлення, відношення до своєї діяльності та її оцінки, вміння робити висновки та виправляти помилки як у роботі, так і поведінці. Актуальність проблеми становлення самооцінювання дитини з інтелектуальною недостатністю продиктовано тим, що дана психологічна структура впливає на усесторонній розвиток дитини даної категорії, є певним регулятором поведінки, діяльності та встановлення відносин з іншими людьми, що, в свою чергу, впливає на її подальшу соціалізацію, вміння критично мислити, та коригувати свої помилки.

Аналіз останніх досліджень. Самооцінка – це особистісне новоутворення, що має провідну роль у формуванні особистості дитини як з типовим, так і з порушеним розвитком. Від неї залежать усвідомлення власної особи, рівень вимогливості до своєї діяльності, рівень самокритики та майбутня соціальна значимість дитини.

Аналіз робіт вчених, які займались питанням самооцінки учнів з інтелектуальною недостатністю (Б. Ананьєв, А. Зак, М. Матвєєва, В. Синьов, О. Хохліна, Т. Шибутані та ін.) [1, 2, 3, 4, 5] дозволяє зазначити, що вони вважають самооцінку цінністю та значимістю, якою дитина сама себе наділяє, а також окремі сторони своєї особистості та поведінки. Вони вказують, що для того, щоб дитина з інтелектуальною недостатністю була здатна краще адаптуватися до шкільного простору і долати труднощі, які виникають під час навчального процесу, їй необхідно зберігати позитивне уявлення про себе та розвивати свої

вміння та здібності на кожному з щаблів шкільного навчання, тобто, формувати адекватну самооцінку [4].

Дослідження вказують на те, що становлення самооцінки дитини з інтелектуальною недостатністю у закладі шкільної освіти має наступну тенденцію: молодший шкільний вік – неадекватний рівень самооцінки: переважно завищена; середній шкільний вік – найбільш адекватний рівень самооцінювання; старший шкільний вік – неадекватний рівень самооцінки: від завищеної до зниженої [3].

При цьому зазначаємо, що важлива, часто визначна роль в формуванні стійкої адекватної самооцінки дітей даної групи належить педагогам, особливо – класному керівнику, який постійно взаємодіє з дітьми та батьками [2]. Здійснюючи навчально-виховний процес, проводячи оцінку поведінки, навчальної діяльності дітей, педагогічний колектив здійснює так званий «направляючий вплив» на формування оцінки власної особистості, адже вона багато в чому опирається на слова та оцінку дорослих. Це, в свою чергу, зумовлює необхідність створення сприятливого «клімату» у класі задля формування адекватного рівня самооцінки, що продиктовано залежністю думки дитини з порушеннями інтелектуального розвитку від думки оточуючих.

Задля перевірки та опису даних про тенденції становлення самооцінки дітей з інтелектуальною недостатністю нами було проведено дослідження, спрямоване на визначення динаміки формування та розвитку самооцінки дітей даної категорії на різних етапах шкільного навчання.

Мета дослідження – виявлення особливостей динаміки формування самооцінки учнів з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня на кожному етапі шкільного навчання;

Виклад основного матеріалу. Задля перевірки та опису даних про тенденції становлення самооцінки дітей з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня було проведено дослідження, спрямоване на визначення динаміки формування та розвитку самооцінки дітей даної категорії на різних етапах шкільного навчання. Всього у дослідженні приймало участь 78 учнів (серед них: 33 учні початкових класів спеціального закладу шкільної освіти, 31 учень – середніх, 14 – старших класів). Дослідження проводились на основі методик «Дерево» (Д. Лампена), та «Сходишки» (авт. В. Щур).

Варто зазначити, що перед безпосереднім проведенням дослідження з учнями проводилась настановча бесіда, були надані усі необхідні інструкції щодо виконання завдань. Після отримання даних за допомогою ключів до методик (визначення того, які сходинки та чоловічки позначають завищену, адекватну та занижену самооцінку) було визначено кількісні показники щодо рівня самооцінки дітей у кожній з ланок спеціального закладу шкільної освіти, потім визначили

загальну тенденцію формування самооцінки дітей з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня.

Рівень самооцінки учнів початкових класів спеціального закладу шкільної освіти для дітей з легким ступенем інтелектуального порушенням за методикою «Сходинок»: 73% учнів початкових класів даного закладу мають завищену самооцінку, 12% показали рівень адекватного самооцінювання, 15% – виявили занижену самооцінку. Методика «Дерево» показала, що у 58% школярів самооцінка завищена, у 24% – адекватна, і у 18% – занижена. Виявлено, що такі результати базуються на характеристиках дітей батьками та вчителями, близьким оточенням та обмеженими уявленнями учнів про свою особистість. В цілому, можемо побачити, що самооцінка дітей даного вікового періоду характеризується неадекватністю в бік завищення (див. рис. 1):

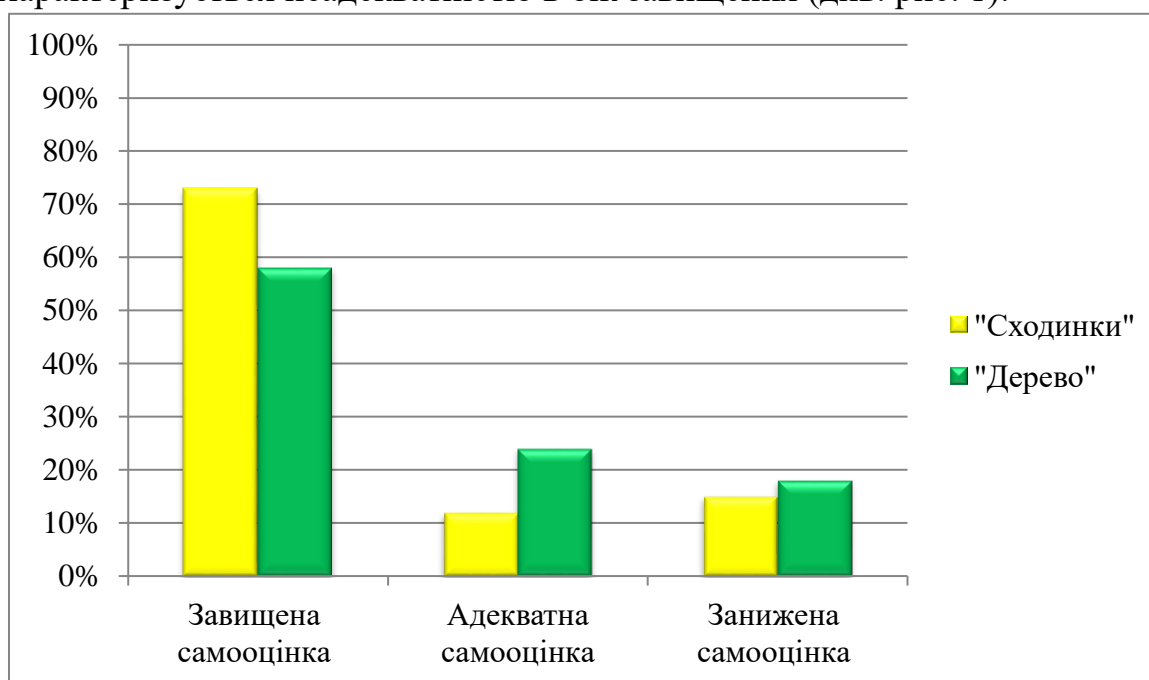


Рис.1. Рівень самооцінки учнів початкових класів з інтелектуальними порушеннями

Рівень самооцінки учнів середніх класів спеціального закладу середньої освіти для дітей з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня. Спостерігається значна розбіжність між результатами у процесі використання двох методик: при використанні «Сходинок» бачимо, що у 74% учнів оцінка завищена, у 20% – адекватна, і у 6% – занижена. При використанні тестової методики «Дерево» лише у 26% оцінка неадекватно завищена, у 16% – занижена, тоді як у 58% самооцінка на цьому етапі навчання адекватна. Така розбіжність пояснюється безпосереднім процесом проведення дослідження: у першому випадку дитина виставляє самостійно собі оцінку, при тому у ході оцінювання на неї може впливати перебування у кімнаті друзів, педагогів, які можуть помітити її оцінку, тоді як за другою методикою діти не знають, який чоловічок яку оцінку позначає. Провівши індивідуальні бесіди з учнями

більш точними виявляються дані методики «Дерево», адже вони при цьому дали досить аргументовані відповіді, чому вони обрали ту чи іншу оцінку, як вони оцінюють свою роботу у класі, чи приймають участь у житті школи, тощо. Таким чином бачимо, що у середньому шкільному віці діти вже розуміють, що означає «оцінити себе» і рівень їх самооцінки схиляється до більш адекватного (див. рис. 2):

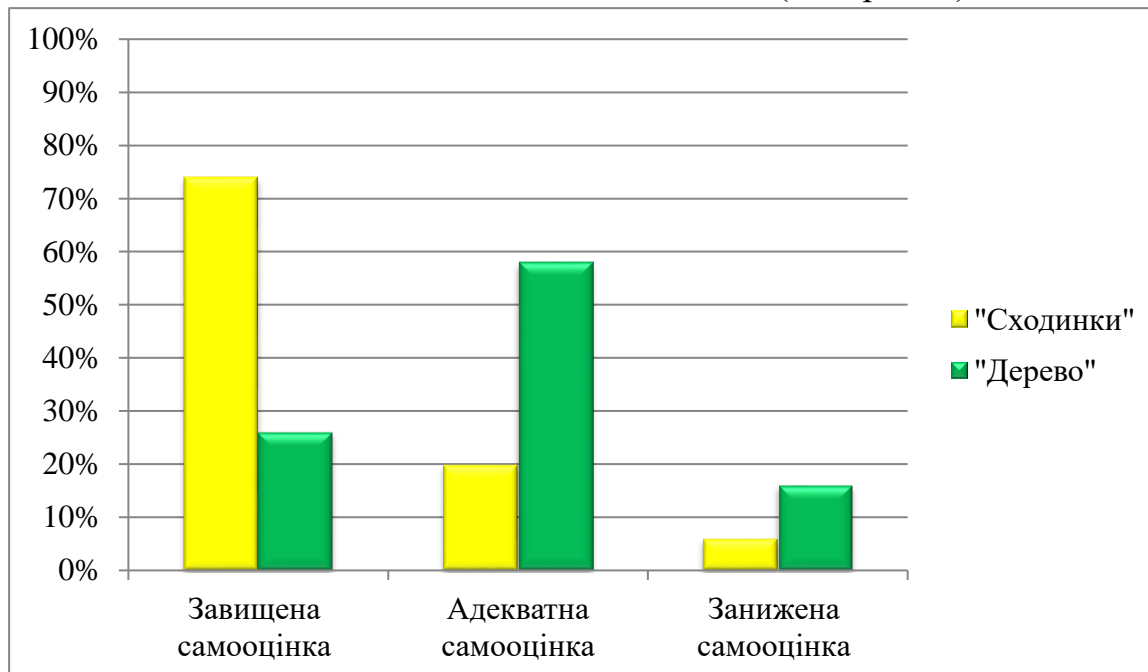


Рис. 2. Рівень самооцінки учнів середніх класів з інтелектуальними порушеннями

Рівень самооцінки учнів старших класів спеціального закладу шкільної освіти для дітей з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня: результати проведення першої методики показали, що 86% школярів мають завищену самооцінку, 7% – адекватну та ще 7% – занижену. Виконання завдань другої методики дозволили виявити завищену самооцінку у 43% учнів, адекватну – у 36%, занижена – у 21%. При цьому знову ж необхідно відмітити ті ж розбіжності, які помічені нами під час досліджень дітей середніх класів, що може бути обумовлено тими ж причинами. Варто також зазначити, що у старших класах значно менша кількість опитаних учнів, що також має свій вплив на хід дослідження. В цілому необхідно відзначити, що у цьому віковому періоді спостерігається повернення тенденції до неадекватного оцінювання, зокрема, підвищується рівень заниженої самооцінки – діти соромляться, не хочуть оцінювати себе, важче розповідають про причини такої оцінки, при цьому неохоче ідуть на контакт через усвідомлення того, що вони навчаються у спеціалізованому закладі. По тим же причинам інша частина учнів компенсує дане відчуття завищеною оцінкою та агресією (див. рис. 3):

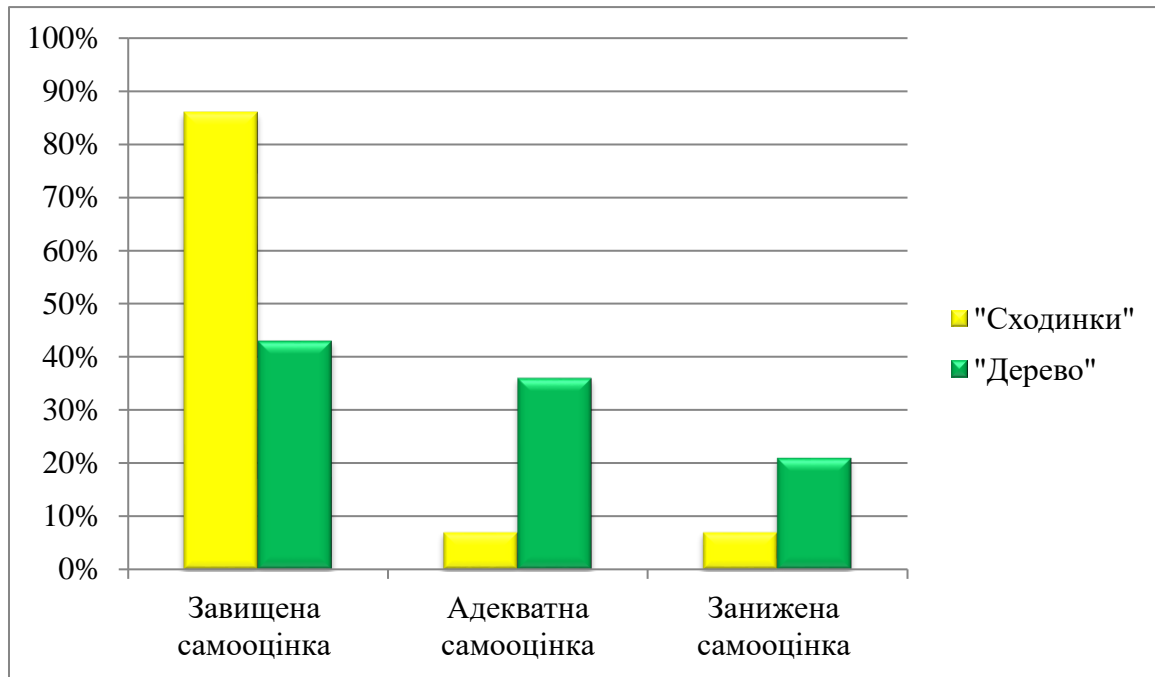


Рис. 3. Рівень самооцінки учнів старших класів з інтелектуальними порушеннями

Визначивши рівень самооцінки на кожному з етапів шкільного навчання, визначено загальну тенденцію формування самооцінки учнів з інтелектуальними порушеннями за кожною з методик.

За методикою «Сходишки» результат наступний (див. рис. 4):

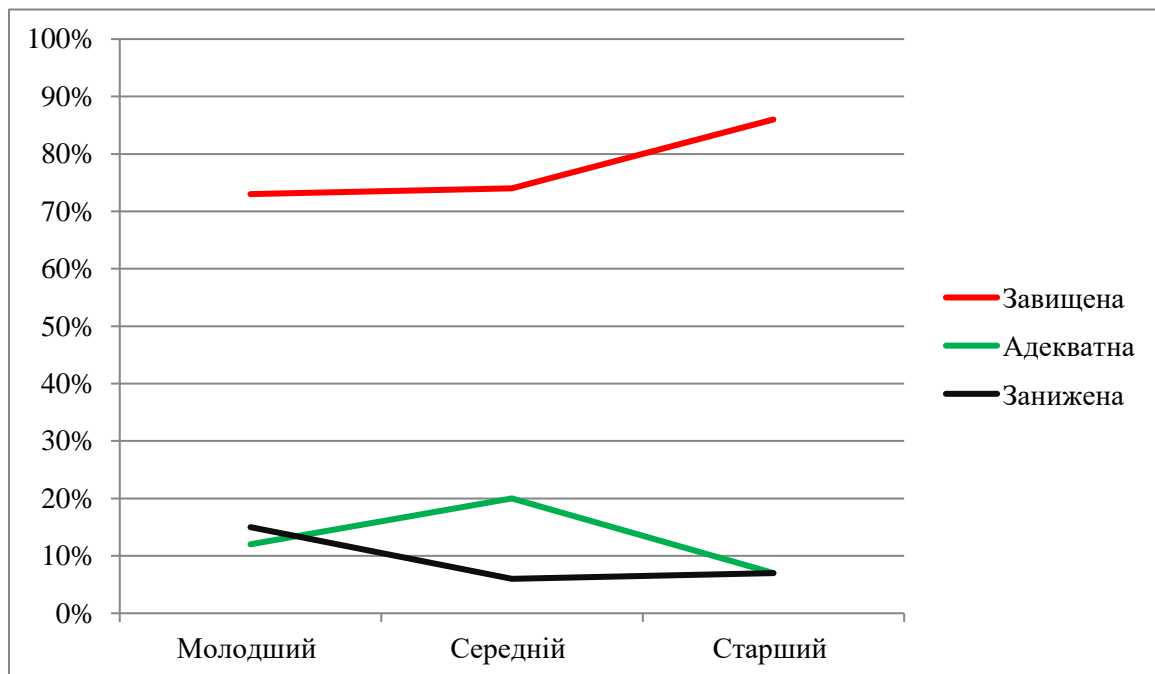


Рис. 4. Тенденція формування самооцінки учнів з інтелектуальними порушеннями за результатами методики «Сходишки»

За даною методикою визначається, що протягом всього процесу навчання дитини в спеціалізованому закладі шкільної освіти у неї переважає завищена самооцінка, яка характеризується збідненими уявленнями про себе, залежністю від думки оточуючих, небажанням приймати активну участь у навчальному процесі. Це відповідь дитини на умови, в яких вона перебуває та на контрастний вплив навчального середовища. Адекватна самооцінка знаходить свій найяскравіший вияв у середньому шкільному віці, тоді як у молодшому шкільному віці знаходиться на низькому рівні, також після проходження середнього етапу – у старших класах – також різко знижується. Знижена самооцінка має загалом нижчий рівень, проявляє себе у молодшому шкільному віці, що може бути пояснено негативною оцінкою оточуючих та однолітків, небажанням оцінювати себе і протестом щодо виконання завдань навчального процесу.

За результатами методики «Дерево» графік тенденції формування самооцінки учнів має дещо інший вигляд (див. рис. 5):

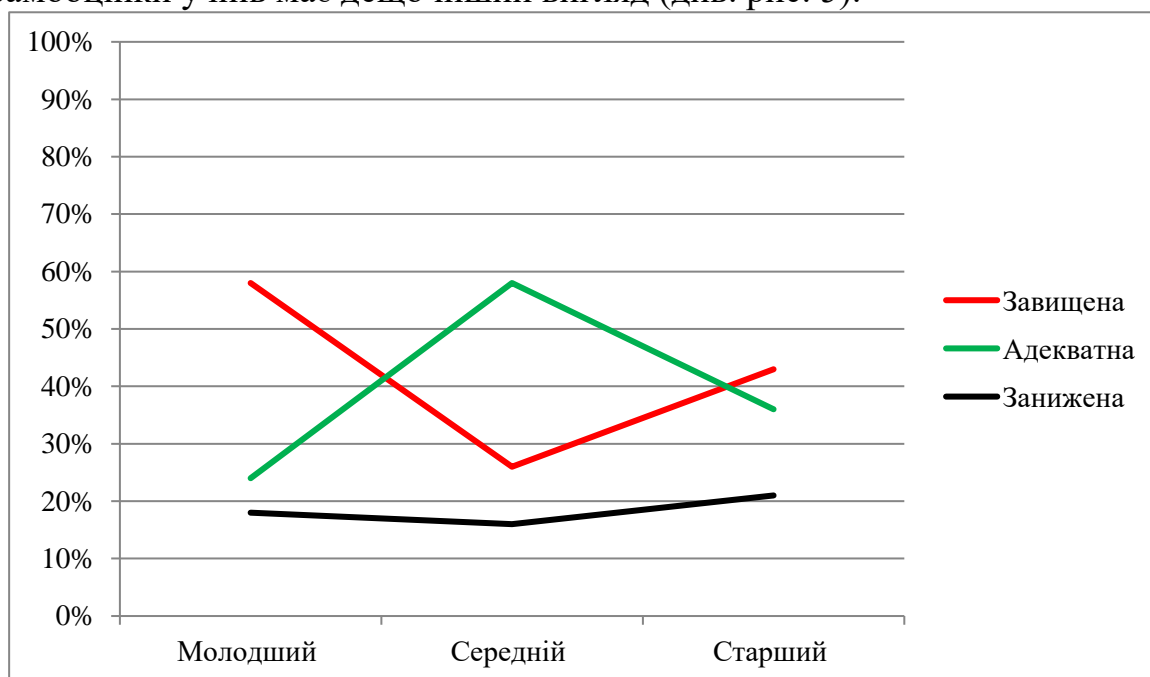


Рис. 5. Тенденція формування самооцінки учнів з інтелектуальними порушеннями за результатами методики «Дерево»

За даними цієї методики, формування самооцінки у дітей з інтелектуальними порушеннями проходить наступний шлях: на початковій ланці рівень самооцінки знаходиться на неадекватно завищеному рівні, за причин, описаних вище. Під час навчання у 5-х – 8-х класах спеціального закладу середньої освіти у школярів з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня спостерігається перехід до адекватного оцінювання своєї особистості через оцінювання своєї навчальної діяльності, успішності та взаємодії з дорослими та однолітками. Дана тенденція втрачається на завершальному етапі

навчання – у 9-х – 10-х класах. У цей період навчання у школярів підвищується відсоток заниженої та завищеної самооцінки. Це пояснюється самоусвідомленням учнів у тому, що вони навчаються у спеціалізованому закладі, сором'язливістю, небажанням обговорювати свої особисті проблеми та переживання, іноді – агресивною відповіддю на спроби налагодження контакту. Рівень набутої адекватної самооцінки значно падає.

Висновок. Самооцінка школярів на початковому етапі навчання знаходиться переважно на неадекватно завищеному рівні, що пояснюється нерозумінням учнями суті оцінювання самих себе, залежністю від думки інших. Значно рідше зустрічається занижена самооцінка, практично не знаходить свого вияву адекватне самооцінювання. У середніх класах рівень оцінювання себе досягає найбільш адекватного свого розвитку – саме в цей період діти схильні максимально об'єктивно оцінювати свої можливості, своє навчання та власну поведінку. У своїх судженнях вони опираються на власну оцінку свого навчання, шкільні оцінки, на думку дорослих щодо них. В учнів старших класів спостерігається повернення тенденції до неадекватного самооцінювання – діти не просто розуміють, як оцінити себе, а й розуміють наявну мету дослідження, частіше проявляють сором'язливість, через що намагаються компенсувати ці відчуття неадекватним завищенням чи заниженням своєї оцінки.

Отримані результати визначають тенденцію розвитку «завищена – адекватна – завищена/знижена» самооцінка, що було показано нами в графіках. Це підтверджує ті теоретичні результати, які є на сьогоднішній день і які ми використовували під час проведення даного дослідження. Маємо зазначити, що рівень заниженої самооцінки знаходиться на більш стабільному рівні і не має такого яскравого прояву в учнів з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня, як завищена самооцінка. Такий рівень оцінювання може залишатись у дитини до кінця навчання у спеціальному закладі шкільної освіти, якщо його педагогічним колективом не буде створено сприятливих умов, які спонукатимуть дітей не просто виконувати поставлені навчальні завдання, а й самостійно аналізувати їх, виправляти помилки, робити висновки про наслідки своєї діяльності, що буде своєрідним фундаментом становлення правильного оцінювання власної особистості.

Бібліографія

1. **Ананьев Б.** К постановке проблемы развития детского самосознания / Психология развития: хрестоматия // Под ред. Е. Строганова. СПб.: Питер, 2001. С. 111-115. 2. **Зак А.** Диагностика основных компонентов творческого мышления // Психодиагностика и школа / Тезисы симпозиума Таллин. 1980. С. 106-108. 3. **Матвеева М.** Особенности «Я-образа» розумово відсталих підлітків. Дис.... канд.

психол. наук. К., 1994. 170 с. 4. **Синьов В., Матвєєва М., Хохліна О.** Психологія розумово відсталої дитини: підручник. К.: Знання, 2008. 359 с. 5. **Шибутани Т.** Я-концепция и чувство собственного достоинства // Самосознание и защитные механизмы личности / Самара: Изд. дом «Бахрах», 2008. 46 с.

References

1. **Ananєv B. H.** (2001). K postanovke problemy razvytyia detskoho samosoznanyia. Psykholohyia razvytyia: khrestomatyia [Tekst]. red. E. Strohanova. SPb: Pyter, 111-115. 2. **Zak A. Z.** (1980). Dyahnostyka osnovnykh komponentov tvorcheskoho myshlenyia [Tekst]. Psykhodyahnostyka y shkola. Tezysy sympozyuma Tallyn, 106-108. 3. **Matvieieva M. P.** (1994). Osoblyvosti «Ia-obrazu» rozumovo vidstalykh pidlitkiv. Dys.... kand. psykol. nauk: K., 170. 4. **Synov V. M., Matvieieva M. P., Khokhlina O. P.** (2008). Psykholohiia rozumovo vidstaloї dytyny: pidruchnyk. V. M. Synov, M. P. Matvieieva, O. P. Khokhlina – K.: Znannia, 359. 5. **Shybutany T.** (2008). Ya – kontseptsyia y chuvstvo sobstvennoho dostoinstva. Samosoznanye y zashchytnye mekhanyzmy lychnosti. Samara: Yzd. Dom «Bakhrakh», 46.

Received 08.11.2019

Accepted 08.12.2019

УДК: 616.28-008.14-053.4/.5:616-089.843-031.61:611.851

DOI 10.32626/2413-2578.2020-15.186-198

О.М. Ткач

oxana77tkach@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0001-8387-8465>

ОСОБЛИВОСТІ НАДАННЯ ЛОГОПЕДИЧНОЇ ДОПОМОГИ ДІТЯМ З КОХЛЕАРНОЮ ІМПЛАНТАЦІЄЮ

Відомості про автора. Ткач Оксана, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри логопедії та спеціальних методик факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. У колі наукових інтересів: методологічні та методичні аспекти організації роботи з дітьми зі складними та комплексними порушеннями психофізичного розвитку, проблематика подолання системних порушень мовлення, формування семантичної складової мовленнєвої системи.

Information about the author. Tkach Oxana Ph.D. of pedagogical sciences, Senior Lecturer Chair of Speech Therapy and Special methods in the Correctional and Social Pedagogy and Psychology Department of Kamyanets-Podilskyi National Ivan Ohienko University. In the field of scientific interests: methodological and methodical aspects of organizing work with children with complex and complex disorders of psychophysical development, problems of overcoming systemic speech disorders, formation of semantic component of speech system.

Ткач О.М. Особливості надання логопедичної допомоги дітям з кохлеарною імплантацією. Діти з кохлеарною імплантацією самостійно і спонтанно не оволодівають активним мовленням, а потребують планомірної, клопіткої роботи спеціалістів. В залежності від закладу, у якому перебуває дитина, рівня відновлення слухової функції та розвитку інтелекту, провідну роль у формуванні мовленнєвої системи візьмуть на себе різні фахівці. У статті, зокрема, висвітлена роль логопеда у формуванні експресивного мовлення в дітей після кохлеарної імплантації.

Вважається, що після імплантування анатомічна цілісність та функціональність слухового аналізатора відновлена, однак, без спеціально організованої допомоги мовлення самостійно не розвивається. Ці діти потребують кваліфікованої допомоги, що дозволить сформувати відповідні рівні взаємодії з дорослими та однолітками і дозволить дитині з КІ наздогнати у розвитку своїх однолітків. Пропонується опис основних етапів корекційної роботи з імплантованими дітьми та основних завдань, що вирішуються на кожному із етапів (підготовчий; формування емоційної взаємодії імплантованої дитини з сім'єю на новій сенсорній основі; формування розуміння мовлення на новій сенсорній основі; формування спонтанного оволодіння мовленням в процесі природньої онтогенетичнозумовленої комунікації на новій сенсорній основі).

На кожному із етапів пропонується змінювати характер взаємодії дитини з логопедом та близькими дорослими від імітації пропонованих рухів та вокалізацій, до повноцінного включення дитини у спілкування з дорослими на основі розуміння зверненого мовлення, розширення мовленнєвих можливостей дитини до рівня вживання аморфних слів-коренів, вигуків, звуконаслідувань, окремих слів та повноцінних речень.

Змінюється також і місце логопеда у структурі взаємодії. Спочатку логопед є ініціатором і активним учасником діяльності дитини та зразком для наслідування мовленнєвих проявів. У подальшому, таку роль на себе приміряють батьки дитини з КІ. Лише на заключних етапах корекції ініціатором мовленнєвого спілкування стає дитина, а дорослі допомагають, мотивують та стимулюють дитину до спілкування і якомога активнішого використання власне мовлення.

Ключові слова: порушення слуху, кохлеарна імплантація, нова сесорна основа спілкування.

Ткач А.Н. Особенности предоставления логопедической помощи детям с кохлеарной имплантацией. Дети с кохлеарной имплантацией самостоятельно и спонтанно не овладевают активной речью, а требуют планомерной, кропотливой работы специалистов. В зависимости от учебного заведения, в котором находится ребенок, уровня восстановления слуховой функции и развития интеллекта, ведущую роль в формировании речевой системы возьмут на себя различные специалисты. В статье освещена роль логопеда в формировании экспрессивной речи у детей после кохлеарной имплантации.

Считается, что после имплантации анатомическая целостность и функциональность слухового анализатора восстановлена, однако, без специально организованной помощи речь самостоятельно не развивается. Эти дети нуждаются в квалифицированной помощи, которая позволит сформировать соответствующие уровни взаимодействия со взрослыми и сверстниками, а также позволит ребенку с КИ догнать в развитии своих сверстников. Предлагается описание основных этапов коррекционной работы с имплантированными детьми и основных задач, решаемых на каждом из этапов (подготовительном, при формировании эмоционального взаимодействия имплантированного ребенка с семьей на новой сенсорной основе, формировании понимания речи на новой сенсорной основе, формировании спонтанного овладения речью в процессе нормального онтогенеза коммуникативной функции на новой сенсорной основе).

На каждом из этапов предлагается менять характер взаимодействия ребенка с логопедом и близкими взрослыми от имитации движений и вокализаций, до полноценного включения ребенка в общение со взрослыми на основе понимания обращенной речи, расширение речевых возможностей ребенка до уровня употребления аморфных слов-корней, восклицаний, звукоподражаний, отдельных слов и полноценных предложений.

Меняется также и место логопеда в структуре взаимодействия. Сначала логопед является инициатором и активным участником деятельности ребенка, образцом для подражания речевых проявлений. В дальнейшем, такую роль на себя примеряют родители ребенка с КИ. Только на заключительных этапах коррекции инициатором речевого общения становится ребенок, а взрослые помогают, мотивируют и стимулируют ребенка к использованию коммуникации и как можно более активного использования собственной речи.

Ключевые слова: нарушение речи, кохлеарная имплантация, новая сенсорная основа общения.

Tkach O.M. Features of providing speech and language therapy for children with cochlear implantation. Children with cochlear implantation alone and spontaneously do not master active broadcasting, but require the systematic, painstaking work of specialists. Depending on the institution of the child, the level of restoration of auditory function and the development of intelligence, various experts will take the leading role in the formation of the speech system. In particular, the article highlights the role of speech therapist in the formation of expressive speech in children after cochlear implantation.

After implantation, it is believed that the anatomical integrity and functionality of the auditory analyzer is restored, however, without specially organized assistance, the speech does not develop independently. These children need skilled help, which will allow them to form appropriate levels of engagement with adults and peers and allow a child with AI to catch up with their peers. The description of the main stages of corrective work with implanted children and the main tasks that are solved at each of the stages (preparatory; forming emotional interaction of the implanted child with the family on a new sensory basis; forming a speech understanding on a new sensory basis; forming a spontaneous mastery natural ontogenetically conditioned communication on a new sensory basis).

At each stage, it is proposed to change the nature of the interaction of the child with the speech therapist and close adults from imitation of the proposed movements and vocalizations, to the full involvement of the child in communication with adults on the basis of understanding spoken speech, expanding the child's speech abilities to the level of use of amorphous words, roots, sounds, individual words, and complete sentences.

The place of speech therapist in the structure of interaction is also changing. Initially, the speech therapist is the initiator and active participant of the child's activity and a model for imitation of speech manifestations. In the future, such a role is assumed by the parents of the child with CI. Only in the final stages of correction does the child initiate speech communication, and adults help, motivate and stimulate the child to communicate and maximize the use of his own speech.

Keywords: hearing impairment, cochlear implantation, a new serous basis of communication

Актуальність дослідження. Сучасні наукові досягнення, здобутки у галузі техніки, медицини, корекційної педагогіки, зумовили розробку високих технологій, необхідних для практичного вирішення більшості проблем дітей та дорослих з порушеннями слуху. На сьогодні в якості одного з найбільш перспективних технічних напрямків для реабілітації людей з порушеннями слуху, насамперед дітей, і наступної інтеграції їх в середовище чуючих, є кохлеарна імплантація – революційний крок у слухопротезуванні, що здійснюється шляхом хірургічного втручання.

Однак, безпосередньо кохлеарна імплантація не дозволяє глухим дітям відразу ж після підключення мовного процесора розрізняти звукові сигнали і користуватися мовленням у комунікативних цілях. Тому, після проведення першого налаштування процесора дитина потребує педагогічної допомоги у розвитку слухового сприймання та мовлення. У зв'язку з цим, головна мета реабілітації дітей з імплантами – навчити їх сприймати, розрізняти, впізнавати і розпізнавати навколишні звуки, розуміти їх значення і використовувати цей досвід для розвитку мовлення. В Україні ці завдання реалізує команда фахівців (отоларингологи, аудіологи, психіатри, інженери, логопеди, сурдопедагоги, психологи та ін.).

Науково-теоретичний аналіз джерел. Проблема навчання і розвитку дітей з порушеннями слуху є важливою в межах спеціальної педагогіки. Актуальними у контексті дослідження є праці, що розкривають психолого-педагогічні основи роботи з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку (Л. Виготський, О. Лурія та ін.); праці сучасних вітчизняних та зарубіжних представників сурдопедагогічної науки (Л. Борщевська, В. Жук, В. Засенко, Н. Засенко, Е. Пуцин, Л. Лебедева, К. Луцько, М. Шеремет та ін.; В. Бельтюков, Р. Боскис, Л. Венгер, Т. Власова, К. Волкова, О. Дьячков, С. Зиков, Б. Корсунська, Е. Леонгард, Н. Слезина, Ф. Рау, Ф. Рау, Т. Розанова, Ж. Шиф та ін.). Ціними у процесі формування процесів сприймання та розрізнення звуків є дослідження у галузі логопедії: Л. Андрусишиної, Н. Гаврилової, С. Коноплястої, І. Марченко, В. Тарасун, В. Тищенко, Н. Чередніченко.

Виклад основного матеріалу. Останнім часом серед осіб з кохлеарною імплантацією (надалі – КІ) збільшується кількість дітей раннього віку. Ці діти відносяться до однієї з найбільш перспективних категорій кандидатів на КІ. Це пов'язано із важливістю перших років життя дитини для потенційного розвитку слухомовленнєвих, мовнорухових та психомоторних центрів мозку. Однозначно, КІ є дієвим засобом реабілітації осіб з глухотою, але для повноцінного гармонійного розвитку дитини вона є корисною лише в сукупності з подальшою наполегливою реабілітаційною роботою, що передбачає розвиток слухових функцій, корекцію порушень психічного і фізичного розвитку. Метою післяопераційної слухомовленнєвої реабілітації є навчання сприйманню слухових подразників (немовленнєвих і мовленнєвих), корекція їх розуміння і використання нових слухових відчуттів для розвитку усного мовлення. Діти після КІ характеризуються високим реабілітаційним потенціалом за рахунок значної пластичності мозку і відновлених анатомічних та фізіологічних можливостей слухового аналізатора. Це дозволяє швидко наздогнати показники однолітків з типовим розвитком.

Пропонована система корекційного впливу включає підготовчий та три основні етапи: формування емоційної взаємодії імплантованої дитини з сім'єю на новій сенсорній основі; формування розуміння мовлення на новій сенсорній основі; формування спонтанного оволодіння мовленням в процесі природньої онтогенетичнозумовленої комунікації на новій сенсорній основі).

Принциповим для даної системи роботи є визначення завдань не тільки по відношенню до дитини з КІ, а й по відношенню до її сім'ї, оскільки найдієвішою є сімейна реабілітація, і батьки є її рівноправними учасниками поряд зі своєю дитиною.

На кожному із етапів для досягнення конкретних цілей ставляться прості та загальнозрозумілі завдання.

Підготовчий етап передбачає встановлення емоційного контакту з дитиною з КІ, оцінюються її можливості до виконання простих побутових інструкцій, здатності до зосередження на матеріалі заняття, рівень працездатності та умови, що стимулюють до збереження контакту. Основними завданнями для логопеда є формування інтересу до нових завдань з мовленнєвим чи немовленнєвим супроводом та збереження живого емоційного контакту протягом усього заняття. По відношенню до сім'ї, важливим є поява активних спроб налагодити взаємодію зі своєю дитиною та використання у щоденній роботі порад логопеда.

Етап формування емоційної взаємодії дитини з сім'єю на новій сенсорній основі передбачає включення емоційного діалогу з дитиною, викликання яскравих голосових модуляцій, що є характерними для дітей раннього віку. Для цього використовуються різнопланові маніпулятивні та рухливі ігрові дії з цікавими дитині сенсорними, як правило, звучачими предметами. В ході організованої емоційно захоплюючої гри дитина відгукується на цікаві їй ігрові дії, і цей відгук логопед супроводжує емоційно-смісловим коментарем. Хорошим (достатнім) емоційним відгуком вважається поява посмішки і голосових реакцій.

Важливим засобом перебудови сенсорної основи емоційної взаємодії зі звичної зорово-слухової на слухозорову і слухову стає підсилене та артикуляційно перебільшене мовлення логопеда. Дієвим є навмисне перебільшення ритмічно-інтонаційної сторони мовлення – її мелодійності, співучості, наявність яскраво виражених модуляції голосу, зміна гучності голосу від шепоту до нормальної розмовної гучності і вище, охоплення широкого частотного діапазону, що має намір змінити темп мовлення з повільного на швидкий та ін. На цьому етапі батькам демонструється успішний досвід емоційної взаємодії їх дитини з логопедом на новій сенсорній основі, щоб показати і переконати сім'ю в тому, що їх дитина вже здатна реагувати як чуюча. Важливим завданням для спеціаліста є і допомога батькам у прийнятті рішення про перший крок у розбудові своєї взаємодії з дитиною, для чого і залучаються

батьки на занятті в емоційний діалог зі своїм сином або дочкою, тим самим «передаючи» їм способи взаємодії на новій сенсорній основі.

Цілі вважаються досягнутими по відношенню до дитини, коли налагоджено і розвивається її емоційна взаємодія з логопедом і з батьками на новій сенсорній основі. Показниками їх успішного засвоєння служить: посмішка і гучний сміх дитини як відгук на звернення дорослого, активізація її голосових реакцій, розуміння і використання інтонації у щоденній комунікації.

Для батьків важливим є не тільки брати участь в організованому логопедом емоційному діалозі з дитиною, а й самим активно ініціювати його вдома.

Етап формування розуміння мовлення на новій сенсорній основі у дитини з КІ передбачає формування навички розуміння усного мовлення дорослих в ситуаціях емоційної взаємодії, як це відбувається у дітей зі збереженою слуховою функцією на першому році життя. Тут продовжує розвиватися емоційний діалог, спонукаючи дитину з КІ до ініціювання дій та їх опосередкування власним мовленням. Розуміння дитиною зверненого до неї мовлення дорослого стає обов'язковою умовою продовження цікавої емоційно насиченої взаємодії. Водночас, логопед заохочує будь-яку доступну дитині, в тому числі невербальну, реакцію, яка відповідає змісту діалогу. На корекційних заняттях батькам демонструються можливість взаємодії з дитиною, тепер уже на основі розуміння зверненого мовлення. Їх навчають необхідним для цього способам взаємодії і стимулюють до використання вже відпрацьованих на заняттях інструкцій з програмованими емоційними і руховими реакціями та пропонують ігрові ситуації для взаємодії поза заняттями. На цьому етапі важливим для дитини з КІ є формування здатності брати участь і проявляти ініціативу в емоційній взаємодії, що вимагає розуміння зверненого мовлення в конкретних, знайомих їй ситуаціях. У батьків формується здатність вести емоційний діалог зі своєю дитиною поза заняттями з опорою на розуміння усного зверненого мовлення, що підкріплене жестами, мімікою та емоційними вигуками.

Етап формування спонтанного оволодіння мовленням в процесі природної онтогенетичнозумовленої комунікації на новій сенсорній основі полягає в створенні умов для спонтанного засвоєння мовлення в ситуаціях природної емоційної взаємодії з близькими, як це відбувається у дітей зі збереженим слухом першого року життя. Продовжується робота над розвитком розуміння зверненого мовлення, без обмеження наочними ситуаціями. На корекційних заняттях моделюються ситуації під час програвання яких заохочується ініціатива до висловлювання самої дитини і воно стає обов'язковим для продовження цікавої, емоційно насиченої взаємодії. Як і раніше, вважаються прийнятними будь-які спонтанні голосові реакції дитини, але особливо заохочуються реакції дитини, що супроводжуються вербальними відповідями. В ході

взаємодії логопед постійно переводить невербальні (образні жести, вокалізації, лепет і ін.) в доступні дитині мовленнєві форми комунікації, як це відбувається із чуучою дитиною першого року життя. Спеціально створені логопедом умови для закономірної і природної появи у дитини з КІ белькотіння і переходу до перших аморфних слів-коренів, відповідає логіці типового раннього мовленнєвого онтогенезу. На заняттях логопед демонструє батькам успішний досвід вже доступної дитині вербальної комунікації в ході емоційного діалогу. Організовує аналогічну взаємодію батьків з нею, щоб переконатися в тому, що дорослі здатні здійснювати тривалий емоційний діалог з опорою на доступні дитині мовленнєві засоби. У ході корекційної роботи батьки навчаються необхідним способам взаємодії та спеціально стимулюються до такої взаємодії в природних життєвих ситуаціях. Результатом застосування розробленої програми корекційних занять на цьому етапі буде сформована у дитини з КІ здатність та емоційна готовність до спілкуватися, не дивлячись на співрозмовника. Логопед має навчити спонтанно засвоювати нові слова і вирази в ході природної комунікації на новій сенсорній основі, як це відбувається у дитини зі збереженим слухом перших років життя. Для батьків також буде важливим отримувати та демонструвати дитині своє задоволення від взаємодії на новій сенсорній основі, зрозуміти та оцінити раніше недоступний ступінь свободи в спілкуванні з сином чи дочкою.

Перехід дитини з КІ і її близьких до природної взаємодії і розвитку комунікативної і мовленнєвої діяльності, дозволяє батькам вже самим стежити за збалансованим та синхронізованим розвитком всіх можливостей дитини, вирішувати питання про подальше навчання і створення умов для повноцінної соціалізації їх дитини в звичайному мовленнєвому середовищі. Повноцінне проходження всіх етапів корекційної роботи дозволяє створити у дитини з КІ передумови до повноцінного подальшого розвитку в загальноосвітній групі дошкільного закладу освіти чи в загальноосвітній школі, якщо у дитини немає інших порушень у розвитку, які вимагають корекційного втручання.

Технологія перебудови взаємодії батьків зі своєю дитиною на новій сенсорній основі включає покрокову реалізацію основних напрямків корекційної роботи. На перших заняттях кожного із етапів корекційної роботи логопед займає провідну і визначальну позицію у взаємодії з дитиною з КІ і з її батьками. Він вибирає гру, визначає зміст гри, сам вибудовує послідовність інструкцій, аналізує реакції дитини і реакції батьків, визначає, коли і з якими стимульними матеріалами повинні включатися батьки в цю взаємодію. Тобто, логопед залучає їх у взаємодію в потрібний момент і підказує батькам моделі правильної поведінки. До завершення відповідного етапу провідну роль у взаємодії відіграють батьки, а логопед плавно виходить із ситуації взаємодії.

Розглянемо докладніше послідовність у роботі логопеда з сім'єю, що виховує дитину з кохлеарною імплантацією. Загалом, на кожному із трьох основних етапів корекційної роботи, вирішується вісім основних завдань, і у тій чи іншій мірі вони повторюються на кожному із них.

Перший крок передбачає засвоєння батьками принципів демонстрування дитині зразків емоційних реакцій на відповідні стимули за зразком логопеда. Створюється ігрова ситуація, де логопед та хтось із батьків показують дитині певні дії, жести чи мімічні реакції та супроводити це голосовою вокалізацією. Дитина засвоює пропонований зразок і копіює його. Наприклад, логопед за допомогою іграшки намагається схопити за пальчик маму чи тата та промовляє звукокомплекс «ой», а потім виконує такі ж дії з дитиною і просить виймати його пальчик. Ситуація програється кілька разів, доки емоційні реакції дитини та її вокалізації не будуть наближено нагадувати пропонований зразок. У разі неточного відтворення або відсутності реакції, логопед знову відтворює ігрову ситуацію з батьками. Окремі батьки готові відразу включитися у роботу, однак, частіше ситуація інша – батьки не готові брати участь у таких іграх: вони соромляться, бояться помилитися, не розуміють, як саме слід поводитися і ін. В такому випадку логопед підказує батькам прийнятні реакції, намагаючись робити це максимально непомітно для дитини. Як тільки батьки (самостійно або за допомогою логопеда) дають відповідно до змісту завдання, логопед «повертає» у гру дитину. Гра триває до тих пір, поки дитина з КІ не почне без проблем імітувати пропоновані ігрові ситуації та вбудовується у ланцюжок – «логопед-батьки-діти», «логопед-діти-батьки», «батьки-діти», «діти-батьки».

Другий крок передбачає включення формування у батьків вміння емоційно підтримувати голосові та словесні реакції дітей за пропозицією логопеда. Здебільшого, діти ще не можуть одразу точно реагувати на інструкції логопеда під час взаємодії. Тому у разі неточного відтворення логопед вже не переадресує питання батькам, а спонукає батьків самостійно пропонувати дітям варіанти реакцій. Залучення батька чи матері визначається їх чутливістю, швидкістю включенням у взаємодію та здатністю точно виконувати інструкції логопеда.

Такий вид діяльності триває до тих пір, поки дитина з КІ не почне самостійно включатися в ігрову ситуацію, а батьки (обидва) не почнуть емоційно яскраво підтримувати всі мовленнєві та немовленнєві реакції дитини, а також допомагати їй в потрібний момент.

Третій крок направлений на формування у дитини вміння стежити за іншими учасниками гри і емоційно підтримувати взаємодію з батьками.

Логопед пропонує дитині взяти участь у певній ігровій ситуації, а вона без спонукання і допомоги з боку сурдопедагога і батьків активно реагує, любі мовленнєві реакції дитини обов'язково заохочуються усіма

учасниками взаємодії. Після цього логопед по черзі адресує аналогічні питання батькам, і спонукає дитину стежити за їх реакціями, щоб вчасно вказати на помилку або похвалити близьких за точне відтворення. Щоб підсилити емоційний відгук дитини на комунікативні дії батьків, використовується прийом «організованої провокації», тобто просимо батьків навмисно давати невірні відповіді і тим самим провокувати дитину на яскраву мовленнєву реакцію в ході взаємодії.

Цілю *четвертого кроку* буде демонстрація батькам реальних можливостей продуктивної взаємодії з їхньою дитиною на новій сенсорній основі. Адже, часто батьки, навіть беручи активну участь у корекційному процесі, не до оцінюють можливості своєї дитини. Цей крок формує у батьків більш точне розуміння «зони найближчого розвитку» їх дитини, розширює уявлення про можливості взаємодії на новій сенсорній основі.

Логопед організовує ігрову ситуацію і звертається до дитини з різними запитами, які можуть здаватися їй, як правило, здаються батькам нездійсненними, цілеспрямовано демонструючи близьким, що дитина вже може брати активну участь у грі і супроводжувати її мовленнєвими реакціями при правильно спланованій взаємодії. Реакції дитини на досить складні і несподівані ігрові ситуації покликані здивувати батьків і викликають гордість за їх досягнення.

П'ятий крок покликаний продемонструвати батькам готовність дитини самостійно ініціювати взаємодію з логопедом і підтримувати тривалий емоційний діалог на новій сенсорній основі. Логопед формує у батьків увагу до ігрових та комунікативних ініціатив дитини, розширює їх уявлення про способи підтримки, збереження і розвитку розпочатої дитиною емоційної взаємодії.

Основним завданням корекційної роботи буде підтримування організованої дитиною емоційної взаємодії, що сформувалась на основі засвоєних дій. Тепер дитина звертається до дорослого з різними ігровими запитом, які демонструють батькам, що вона готова самостійно проявляти ініціативу, точно реагувати на прохання чи інструкції дорослого і підтримувати тривалий емоційний діалог. Часто, ініціатива дитини дивує батьків і мотивує до спостереження за поведінкою дитини, формує більш уважливе ставлення і точніше оцінювання досягнень.

Шостий крок дозволяє створити у батьків сталі уявлення про найбільш дієві способи взаємодії зі своєю дитиною на новій сенсорній основі, послідовно збільшувати і доводити до максимального ступеня реалізації їх самостійність у взаємодії, залишаючи за собою лише роль спостерігача і порадирика. Логопед створює умови, в яких дитина ініціює взаємодію зі своїми близькими, а батьки підтримують і розвивають емоційний діалог з нею на новій сенсорній основі. Також важливим є

оцінювання готовність сім'ї вести емоційний діалог, в якому ініціатором є дитина. Тут логопед створює ігрову ситуацію, в якій дитина звертається до батьків і підтримує емоційна взаємодія з ними на новій сенсорної основі, використовуючи наявні мовленнєві можливості. Він стежить за тим, щоб мовленнєві інструкції дитини були точними, а реакції батьків – різноманітними і не завжди передбачуваними для дитини. Якщо виникає необхідність зберегти і продовжити емоційний діалог дитини з близькими, логопед допомагає дитині змінити умови гри чи словесні інструкції, а також пропонує конкретні рекомендації батькам.

Сьомий крок створює умови, в яких батьки дитини ініціюють взаємодію зі своєю дитиною на новій сенсорної основі та створюють ситуації тривалого і різноманітного спілкування. Логопед пропонує тематику чи окремі правила спілкування, а батьки самостійно ініціюють та підтримують активне мовленнєве спілкування на задану тему. Робота логопеда зводиться до спостереження за тим, щоб інструкції батьків були зрозумілі дитині, а реакції дитини відповідали ігрової ситуації. За необхідності, батькам пропонуються конкретні рекомендації, щоб зберегти тривалий емоційний діалог з дитиною.

Восьмий крок вимагає від батьків тривалого емоційного діалогу, практично, без участі логопеда. Спеціаліст, здебільшого, спостерігає за тим, як розвивається емоційна взаємодія дитини з близькими, і оцінює її з точки зору дотримання правил та врахування потреб дитини. Основною ціллю є отримання спільного задоволення від емоційного діалогу. Батьки і дитина самостійно, без допомоги і підтримки логопеда, ініціюють, підтримують, розвивають і завершують емоційний діалог один з одним. Після його завершення логопед оцінює якість емоційної взаємодії.

Отже, на всіх основних етапах корекційної роботи з дитиною після кохлеарної імплантації логопед пропонує зразки перебудови взаємодії батьків зі своєю дитиною на новій сенсорної основі, демонструє зразки такої взаємодії та відстежує особливості зростання можливостей дитини до використання активного мовлення. Логіка перебудови взаємодії є спільною і реалізовується у сталій послідовності, але з урахуванням провідних завдань етапу.

Найважливішим у реалізації описаної системи корекційної роботи з дитиною з КІ є контроль за показниками зростання загальних та мовленнєвих можливостей дитини з урахуванням основних вимог до її розвитку. Адже основними принципами допомоги даній категорії дітей є поступове досягнення показників природнього розвитку слухового сприймання як у дітей зі збереженою слуховою функцією. А також переналаштування взаємодії з близькими та оточуючими з урахуванням відновлених сенсорних можливостей дитини, поступове переживання

дитиною з КІ усіх етапів розвитку слухової функції, що притаманні дитині з типовим розвитком, але у значно коротші терміни.

Ефективність наданої корекційної допомоги оцінюється за ознаками, притаманними дітям раннього віку і передбачає формування: живого інтересу дитини з КІ до звуків оточуючого середовища, а згодом, і до мовленнєвих; бажання і прагнення експериментувати зі звуками; самостійно шукати і знаходити джерело звуку в природних побутових умовах – вдома, на вулиці, в транспорті, в магазині, поліклініці; здатність поводити себе адекватно до почутої інструкції чи прохання; активізація голосових реакцій у відповідь на почуте.

Про здатність спонтанно засвоювати мовлення під час природної комунікації, як це відбувається у дітей з типовим розвитком свідчать такі прояви як: емоційна включеність дитини в комунікацію; ситуативне спілкування з дорослими без обов'язкового зорового контакту; здатність розуміти і відгукуватися на мовленнєві інструкції та прохання співрозмовника з опорою на наочну ситуацію і поза нею; здатність використовувати інтонацію, та розуміти її смислорозрізнавальну функції; здатність ініціювати контакти з оточуючими людьми, використовуючи як невербальні, так і доступні вербальні засоби комунікації; здатність спонтанно засвоювати нові слова і вирази в ході природної комунікації на новій сенсорній основі.

Не менш важливими є критерії оцінювання особливостей взаємодії батьків з дитиною. Для них важливим є оволодіння природними способами взаємодії з дитиною в повсякденному житті, що характерні для батьків чуючих дітей: А саме, здатністю викликати у дитини інтерес до гри звучачими предметами та власними вокалізаціями і повноцінним мовленням; захоплюватись грою з власною дитиною; викликати посмішку та отримувати задоволення від доступних дитині засобів комунікації; не пропускати і підхоплювати інтерес дітей до іграшки, дії, ситуації або іншій людини та активно їх коментувати.

Висновки. Таким чином післяопераційна корекційна допомога дітям з КІ є необхідною умовою розвитку слухового сприймання та мовлення дитини. Вона реалізується у кілька етапів та передбачає активну участь як фахівців так і батьків імплантованої дитини.

Ефективність кожного із етапів досягається за рахунок зміни характеру взаємодії дитини з логопедом та близькими дорослими від імітації пропонованих рухів та вокалізацій, до повноцінного включення дитини у спілкування з дорослими на основі розуміння зверненого мовлення, розширення мовленнєвих можливостей дитини до рівня вживання аморфних слів-коренів, вигуків, звуконаслідувань, окремих слів та повноцінних речень.

Не менш важливою є зміна місця логопеда у структурі взаємодії. Спочатку логопед є ініціатором і активним учасником діяльності дитини

та зразком для наслідування мовленнєвих проявів. У подальшому, таку роль на себе приміряють батьки дитини з КІ. Лише на заключних етапах корекції ініціатором мовленнєвого спілкування стає дитина, а дорослі допомагають, мотивують та стимулюють дитину до спілкування і якомога активнішого використання власного мовлення.

Бібліографія

1. Головчиц Л.А. Дошкольная сурдопедагогика: воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха: учеб. пособие для студентов вузов / Л.А. Головчиц. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2010. – 319 с. **2. Дитина зі світу тиші:** на допомогу батьками нечуючої дитини : наук.-метод. посіб. / Укл. Н. А. Зборовська та ін.; за ред. С. В. Кульбиди. – К. : СПКТБ УТОГ, 2011. – 183 с. **3. Дети с нарушениями слуха:** шаг за шагом от диагностики до инклюзии: пособ. для специалистов и родителей / авт. : Б. С. Мороз, В.П. Овсяник, О.Н. Борисенко и др.; под ред. Б.С. Мороза. – К.: А. Т. Ростунов, 2013. – 124 с. **4. Имплантация, педагогическая абилитация, реабилитация** // Наше життя. – 2011. –№24. – С. 4-5. **5. Зонтова О.В.** Коррекционно-педагогическая помощь детям после кохlearной имплантации. Методические рекомендации. – Санкт-Петербург, 2008. – 178 с. **6. Мороз Б. С.** Корекційні технології у слухопротезуванні дітей / Б. С. Мороз, В. П. Овсяник, К. В. Луцько. – К. : Науково-методичне підприємство, 2008. – 94 с.

References

1. Holovchyts L.A. Doshkolnaia surdopedahohyka: vospytanye y obuchenye doshkolnykov s narushenyamy slukha: ucheb. posobye dlia studentov vuzov / L.A. Holovchyts. – 2-e yzd., yspr. y dop. – M.: Humanytar. yzd. tsentr VLADOS, 2010. – 319 s. **2. Dytyna zi svitu tyshi:** na dopomohu batkamy nechuiuchoi dytyny : nauk.-metod. posib. / Ukl. N. A. Zborovska ta in.; za red. S. V. Kulbidy. – K. : SPKTB UTOH, 2011. – 183 s. **3. Dety s narushenyamy slukha:** shah za shahom ot dyahnostyky do ynkliuzyy: posob. dlia spetsyalystov y rodytelei / avt. : B. S. Moroz, V.P. Ovsianyк, O.N. Borysenko y dr.; pod red. B.S. Moroza. – K.: A. T. Rostunov, 2013. – 124 s. **4. Ymplantatsyia, pedahohycheskaia abylytatsyia, reabylytatsyia** // Nashe zhyttia. – 2011. –№24. – S. 4-5. **5. Zontova O.V.** Korrektsyonno-pedahohycheskaia pomoshch detiam posle kokhlearnoi ymplantatsyy. Methodycheskye rekomendatsyy. – Sankt-Peterburh, 2008. – 178 s. **6. Moroz B. S.** Korektsiini tekhnolohii u slukhoprotezuvanni ditei / B. S. Moroz, V. P. Ovsianyк, K. V. Lutsko. – K. : Naukovo-metodysne pidpryiemstvo, 2008. – 94 s.

Received 11.11.2019

Accepted 09.12.2019

УДК 376.1-056.264:37.016

DOI 10.32626/2413-2578.2020-15.199-210

Е.А. Харитонова

Kharitonova.el.al@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4021-5850>

С.П. Хабарова

sv-habarov@tut.by

<https://orcid.org/0000-0002-2423-0471>

ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ С УЧАЩИМИСЯ С ТЯЖЁЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Сведения об авторе: Харитонова Елена Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры коррекционной работы Витебского государственного университета имени П.М. Машерова, Витебск, Республика Беларусь. В кругу научных интересов: вопросы формирования связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи; пропедевтическая направленность логопедической работы; формирование профессиональных компетенций у будущих педагогов-дефектологов. E-mail: Kharitonova.el.al@gmail.com.

Contact: Kharitonova Elena, PhD of pedagogics, associate professor of speech therapy in the Department of correctional work of VSU named after P. M. Masherov, Vitebsk, Belarus. Academic interests: questions of the formation of a coherent monologue speech in children of senior preschool age with a general underdevelopment of speech; propedeutic directional logopedic work; the formation of professional competencies in future teachers-pathologists. E-mail: Kharitonova.el.al@gmail.com.

Сведения о наличии опубликованных статей. 1. Харитонова, Е.А. Развитие фразовой речи в процессе сюжетно-ролевой игры у детей с общим недоразвитием речи / Е.А. Харитонова // Комплексное сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья: развитие инновационных моделей: сборник научных статей / Чуваш. гос. пед. ун-т; отв. ред. Г.П. Захарова, Т.Н. Семёнова. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2014. – 150 с. – С. 127–131. **2. Харитонова, Е.А.** Формирование рефлексивной культуры будущего педагога-дефектолога / Е.А. Харитонова, С.П. Хабарова // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). Збірник наукових праць / за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова. – Випуск 4. – Кам'янець-Подільський: ПП Медобори–2006, 2014. – 464 с. – С. 397-403. **3. Харитонова, Е.А.** Формирование профессиональных компетенций у будущих учителей-логопедов на основе практико-ориентированного обучения /

Е.А. Харитонова, С.П. Хабарова // Учёные записки факультета специального образования: сб. науч. ст. / Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка; науч. ред. С.Е. Гайдукевич, В.А. Шинкаренко, Н.В. Дроздова. – Минск: БГПУ, 2016. – 316 с. – С. 133-140. **4. Харитонова, Е.А.**

Формирование семиотической готовности к школьному обучению у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Е.А. Харитонова, О.А. Науменко, С.П. Хабарова // Вестник МГИРО. – 2019. – № 2 (38). – С. 24–28.

Сведения об авторе: Хабарова Светлана Петровна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры логопедии Института инклюзивного образования Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка, Минск, Республика Беларусь. В кругу научных интересов: проблемы обучения и воспитания детей с тяжёлыми нарушениями речи, вопросы реализации дифференцированного подхода к обучению и воспитанию учащихся с тяжёлыми нарушениями речи и адаптации учебного материала для детей с тяжёлыми нарушениями речи. E-mail: sv-habarov@tut.by.

Contact: Khabarova Sviatlana, PhD of pedagogics, associate professor of speech therapy in Institute of inclusive education Belarusian State Pedagogical University named after M. Tank, Minsk, Belarus. Academic interests: problems of education children with severe speech disorders, questions of a realization a differentiated approach to students` teaching and questions of an adaptation the educational material for pupils with severe speech disorders. E-mail: sv-habarov@tut.by.

Сведения о наличии опубликованных статей в зарубежных и международных базах данных на данную тематику:

1. Хабарова, С. П. До проблеми конструювання підручника читання для учнів з важкими порушеннями мови / С.П. Хабарова // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного Університету імені Івана Огієнка / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. – Вип. XV. Серія: соціально-педагогічна. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2010. – С. 196–200.

2. Хабарова, С.П. Комплексы практико-ориентированных заданий как средство формирования профессиональных компетенций учителя-логопеда / С.П. Хабарова // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Коррекційна педагогіка та психологія. Зб. наукових праць. – Киев: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2013. – № 23. – С. 255–257.

3. Хабарова, С.П. Педагогические условия инклюзивного образования обучающихся с тяжёлыми нарушениями речи / С.П. Хабарова // Инклюзивные процессы в образовании: материалы Междунар. конф., Минск, 27–28 окт. 2016 г. / Министерство образования РБ. – Минск : БГПУ, 2016. – С. 350–352.

Харитонова Є.О., Хабарова С.П. Диференціація корекційно-розвиваючої роботи з учнями з тяжкими порушеннями мовлення. Мета цього дослідження - виявити особливості диференційованого підходу до формування навчальних навичок молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення. У процесі дослідження були використані такі методи, як: теоретичний (аналіз та узагальнення психологічної, педагогічної та методичної літератури на тему дослідження; аналіз теоретичних розробок у галузі проектування підручників для школярів, експертиза підручників у Республіка Білорусь для учнів з тяжкими порушеннями мовлення); соціолого-педагогічні (дослідження шкільної документації, огляд матеріалів, поданих у мовленнєвих картках для молодших школярів із тяжкими мовленнєвими порушеннями); спостереження за учнями з тяжкими порушеннями мовлення на уроках; бесіди з вчителями та батьками; аналіз характеру навчальних труднощів дітей з тяжкими порушеннями мовлення на різних уроках. У статті проаналізовано питання диференційованого підходу до навчання учнів, розглядаються проблеми адаптації навчального матеріалу для учнів із тяжкими порушеннями мовлення, описуються рівні диференціації навчальної діяльності, методи та способи корекційно-розвивальної роботи. Матеріали таких наукових досліджень можуть бути використані в навчальному процесі закладів для дітей з тяжкими порушеннями мовлення, класах інтегрованої освіти та виховання, в роботі факультетів спеціальної освіти вищих навчальних закладів, факультетів перепідготовки викладачів спеціальної освіти, в процесі підготовки, підвищення кваліфікації та підвищення кваліфікації спеціалістів систем спеціального формування.

Ключові слова: навчання, особливі освітні потреби, диференційований підхід.

Харитонова Е.А., Хабарова С.П. Дифференциация коррекционно-развивающей работы с учащимися с тяжёлыми нарушениями речи. В статье анализируются вопросы реализации дифференцированного подхода к обучению учащихся с тяжёлыми нарушениями речи, рассматриваются проблемы адаптации учебного материала для детей с тяжёлыми нарушениями речи, описываются уровни дифференциации учебной деятельности, приёмы и способы коррекционно-развивающей работы. Материалы данного научного исследования могут быть использованы в образовательном процессе специальных учреждений для детей с тяжёлыми нарушениями речи, классов интегрированного обучения и воспитания, курсов повышения квалификации педагогических кадров.

Ключевые слова: обучающийся, особые образовательные потребности, дифференцированный подход.

Kharitonova E.A., Khabarova S.P. Differentiation of correctional and developmental work with students with severe speech disorders. The

purpose of this research is to identify the features of a differentiated approach to the formation of educational skills of junior schoolchildren with severe speech disorders. In the process of research were used the following methods such as: theoretical (analysis and synthesis of psychological, linguistic, pedagogical and methodical literature on the research topic; analysis of the theoretical developments in the field of designing textbooks for schoolchildren, examination of textbooks in the Republic of Belarus for students with severe speech disorders); sociological-pedagogical (research of school documentation, the review of the materials, presented in the speech cards for junior schoolchildren with serious speech disorders); observation of lessons with students with severe speech disorders; conversations with teachers and parents; analysis of the nature of educational difficulties of children with severe speech disorders on various lessons. The article analyzes questions of a differentiated approach to students' teaching, considers the problems of adaptation the educational material for pupils with severe speech disorders, describes levels of differentiation an educational activity, methods and ways of correctional and developmental work. The materials of such scientific research can be used in the educational process of institutions for children with severe speech disorders, classes of integrated education and upbringing, in the work of the special education faculties of higher educational institutions, faculties of retraining of teachers of special education, in the process of preparation, refresher courses and increasing to qualifications specialists' systems of the special formation.

Key words: pupil, special education needs, differentiated approach.

Введение. Одной из наиболее многочисленных категорий детей с особенностями психофизического развития являются дети с нарушениями речи. Особая группа в этой категории – дети с тяжёлыми нарушениями речи (ТНР). Учащихся с ТНР можно рассматривать как категорию детей, относящихся к группе риска по образовательному принципу. Ученики с тяжёлыми нарушениями речи – очень разнородная категория учащихся. Они требуют особого дифференцированного подхода к формированию образовательных умений и навыков. Только на основе такого подхода можно добиться положительных результатов в освоении программного материала, достичь высокой эффективности работы по формированию познавательной деятельности учащихся с тяжёлыми нарушениями речи [8, 9, 10, 12]. Вместе с тем, использование дифференцированного подхода как средства организации разноуровневого обучения, способствующего повышению эффективности и качества процесса формирования образовательных умений и навыков учащихся с тяжёлыми нарушениями речи, не нашло должной разработки.

Цель нашего исследования – выявить особенности дифференцированного подхода к формированию образовательных умений и навыков учащихся младших классов с тяжёлыми нарушениями речи.

Задачи исследования:

- проанализировать теоретический и методический аспекты исследуемой проблемы для определения теоретико-методологических и методических основ исследования;
- охарактеризовать специфические учебные трудности детей с тяжёлыми нарушениями речи на разных уроках;
- выявить типологические особенности формирования образовательных умений и навыков, присущие различным группам школьников с нарушенной речевой деятельностью;
- определить уровни дифференциации учебной деятельности учащихся с тяжёлыми нарушениями речи;
- разработать и обосновать основные направления коррекционно-развивающей работы с учащимися с тяжёлыми нарушениями речи, построенной на принципе дифференциации.

В процессе исследования использовались следующие **методы**: *теоретический* (анализ и обобщение психологической, лингвистической, педагогической и методической литературы по теме исследования; *анализ теоретических разработок* в области конструирования учебных книг для школьников, экспертиза действующих в Республике Беларусь учебников для учащихся с тяжёлыми нарушениями речи); *социолого-педагогический* (изучение школьной документации); *наблюдение* уроков с учащимися с тяжёлыми нарушениями речи; *беседы* с учителями и родителями; *анализ характера учебных трудностей* детей с тяжёлыми нарушениями речи на разных уроках.

Результаты исследования и их обсуждение.

Дифференцированное обучение в психолого-педагогической литературе определяют как систему образования, обеспечивающую развитие личности каждого учащегося с учётом его возможностей, интересов, склонностей и способностей, предусматривающую разнообразие методов, средств и форм организации учебно-воспитательной работы [5].

Цель дифференцированного обучения – обеспечить каждому ученику условия для максимального развития его способностей, удовлетворения его познавательных потребностей. Обучение каждого ребёнка должно происходить на доступном для него уровне и в оптимальном для него темпе [1, 2, 7].

Дифференцированный подход находит широкое применение в общей педагогике (Ю. Бабанский, П. Блонский, А. Бударный, Н. Гейжан, Б. Гершунский, К. Гуревич, Т. Донская, О. Елисеев, А. Кирсанов, Е. Рабунский, Т. Стульпинас, Ю. Чернышов) и коррекционной педагогике (Р. Боскис, Т. Власова, Л. Граборов, Г. Дульнев, А. Дьячков, В. Лубовский и др.).

Большинство авторов выделяют *две основные формы организации дифференцированного обучения: внешнюю и внутреннюю* [1, 3, 10,12, 13].

Внешняя дифференциация обучения – это организация учебного процесса, при которой для учёта индивидуальных особенностей учащихся, на основании определённых критериев, учащиеся объединяются в специальные относительно стабильные группы, в которых содержание образования отличается (организация спецшкол, открытие классов с углубленным обучением или коррекционных, факультативов, курсов по выбору и т. д.).

Внутренняя дифференциация обучения является формой дифференцированного обучения, которая осуществляется через разделение учащихся на группы внутри класса с целью организации учебной работы с использованием различных методов обучения, на различных уровнях усвоения программного материала. Особенностью внутренней дифференциации обучения учащихся является её направленность на различные категории учащихся, *например*, испытывающих трудности в обучении, одарённых детей.

В *коррекционной педагогике принцип дифференцированного подхода* реализуется в *двух направлениях*:

1) дифференцированный подход к содержанию образования в зависимости от *социально-экономических, географических, исторических, этнических и других условий региона*;

2) разделение класса на группы *по способностям и степени обучаемости*. В одном классе могут обучаться дети с разной степенью выраженности нарушения. Педагог обычно делит класс на *три группы (сильную, среднюю и слабую)*, исходя из наличия в классе однородных по своим характеристикам микрогрупп. Состав таких групп не должен быть постоянным: по мере продвижения вперёд дети могут переходить в микрогруппу более высокого уровня.

Фронтальная, групповая и индивидуальная работа учащихся по-разному способствует реализации образовательных и воспитательных задач. Поэтому необходимо рациональное их сочетание, обоснованный и продуманный выбор той или иной формы учителем с учётом особенностей учебного предмета, содержания изучаемого материала, методов обучения, особенностей класса и отдельных учащихся.

Тяжёлые нарушения речи (ТНР) – это стойкие специфические отклонения в формировании компонентов речевой системы (лексического и грамматического строя речи, фонематических процессов, звукопроизношения, просодической организации звукового потока), которые наблюдаются у детей при сохранном слухе и нормальном интеллекте. Дети с ТНР не в состоянии усваивать общеобразовательную программу, поэтому их обучение осуществляется по специальным программам [14]: в специальной общеобразовательной школе, в условиях интегрированного обучения и воспитания или инклюзивного образования.

Несформированность речевых и неречевых психических функций у детей с ТНР негативно сказывается на формировании сложной учебной деятельности, которая является ведущей в школьном возрасте. Освоение учебного материала, базовых знаний, овладение практическими умениями и навыками, особенно в области языка, предполагает достаточно высокий уровень сформированности языковых способностей, психологическую готовность к выполнению учебной деятельности. В то же время, дети с ТНР в процессе учебной деятельности демонстрируют: замедленный темп восприятия учебной информации; сниженную работоспособность; трудности в установлении ассоциативных связей между зрительным, слуховым и речедвигательным анализаторами; трудности в организации произвольной деятельности; низкий уровень самоконтроля и мотивации; ослабление памяти [8].

Особыми образовательными потребностями учащихся с тяжёлыми нарушениями речи являются следующие:

– потребность в обучении различным формам коммуникации (вербальным и невербальным), особенно у детей с низким уровнем речевого развития; потребность в формировании социальной компетентности;

– потребность в развитии всех компонентов речи, речезыковой компетентности;

– потребность в формировании навыков чтения и письма;

– потребность в развитии навыков пространственной ориентировки.

Дифференциация построения коррекционно-педагогического процесса обучения с детьми с ТНР – это разделение учащихся с тяжёлыми нарушениями речи, в зависимости от имеющихся нарушений, на соответствующие группы с применением наиболее адекватных в их группе методов обучения и воспитания. Реализация дифференцированного подхода к обучению детей с ТНР предусматривает учёт структуры речевого нарушения, речевых коммуникативных возможностей, темпов обучения и продвижения в образовательном пространстве [15,16].

Типичными особенностями речи учащихся с тяжёлыми нарушениями речи являются: крайняя ограниченность языковых и речевых средств, снижение потребности в общении, незаинтересованность в контактах, неумение ориентироваться в ситуации общения, несформированность способов коммуникации. *Индивидуальные характеристики речи* выражаются в особенностях развития произносительной стороны речи, объёме и качестве словаря, специфике проявлений аграмматизма, особенностях развития связной речи, просодической стороны речи, различиях в имеющемся опыте общения.

Типичное для детей с тяжёлыми нарушениями речи расширение или сужение лексического значения слова при его использовании в речи

требует работы по созданию и реализации специальной системы упражнений и заданий, отбору вариативных контекстов, позволяющих структурировать и актуализировать лексику школьника. Дифференцированный и индивидуальный подход к учащимся на уроках выражается в создании и реализации *специальной системы упражнений*, выборе *заданий и приёмов* обучения, специфическом отборе *речевого материала*, оказании *дополнительной помощи* учащимся, в *контроле* за проявлением их речевых особенностей, в возможной *вариативности требований* к навыкам и умениям детей.

Анализ состояния исследуемого вопроса в коррекционной педагогике показал, что в ряде исследований дифференцированный подход рассматривается как стратегия, средство преобразований, средство организации разноуровневого обучения.

Тяжёлые нарушения речи препятствуют полноценной вербальной коммуникации, снижают качество общения детей с окружающими. Анализируя речевую коммуникацию школьников с нарушениями речи в процессе обучения, Е. Черкасова [16] описывает коммуникативные стратегии учителя-логопеда, варианты индивидуального стиля общения с учащимися, тактики речевого взаимодействия в учебном процессе. Автор подчёркивает необходимость организации адекватного нарушению коррекционного обучения, которое позволит не только предупредить появление у этих детей нарушений письма и чтения, но и не допустить отставания в усвоении программного материала по родному языку.

На необходимость разработки и совершенствования коррекционно-развивающей системы обучения детей с ТНР указывала Л.А. Пантелеева [11]. Экспериментальные исследования автора выявили значительное отставание в овладении учебно-терминологической лексикой младшими школьниками с ТНР по сравнению с нормально развивающимися сверстниками. Автором определена неравномерность возможностей овладения учебно-терминологической лексикой младшими школьниками с ТНР, которая варьируется в рамках *трёх степеней: низкой, средней и успешной*. Трудности овладения учебно-терминологической лексикой в сочетании с когнитивной незрелостью оказывают негативное влияние на качество овладения знаниями, умениями, навыками и требуют дифференцированной коррекционной работы.

Условиями реализации дифференцированного подхода в формировании произносительной стороны речи учащихся с нарушениями слуха младшего школьного возраста, по мнению И. Денисовой [4], являются: вариативность содержания программных требований, предъявляемых для обучающихся разных групп по степени сложности и объёму изучаемого материала; изменение количества занятий на изучаемый звук и формирование ритмико-интонационной структуры устной речи; применение различных видов и приёмов работы

над произношением дифференцированно: для учащихся с неразборчивой речью, для учащихся с малоразборчивой речью, для учащихся с достаточно разборчивой речью; изменение видов и условий восприятия и воспроизведения речевого материала; использование технических средств обучения; взаимодействие специалистов учреждения и родителей; организация внеклассных мероприятий.

На основе понимания дифференцированного подхода в обучении как особого подхода педагога к различным группам учеников Н. Баль [15] разработана *методика логопедического воздействия по коррекции экспрессивного аграмматизма в устных высказываниях учащихся начальных классов с ТНР*. Данная методика включает следующие компоненты: *диагностический* (определение состояния сформированности умений построения и грамматического оформления предложений, выделение типологических и индивидуальных особенностей проявлений аграмматизма в устных высказываниях детей); *содержательный* (разработка содержания, последовательности, методов и приёмов логопедической работы с учётом выявленных затруднений учащихся в построении и грамматическом оформлении предложений); *организационно-процессуальный* (выбор условий организации и осуществления процесса коррекционного воздействия); *контрольно-результативный* (анализ результатов коррекционного воздействия, оценка динамики овладения учащимися умениями построения и грамматического оформления устных высказываний).

И. Кижло [6] указывает на важность дифференцированного подхода при проведении логоритмических занятий с младшими школьниками с тяжёлыми нарушениями речи с учётом структуры речевого нарушения. Формирование темпо-ритмической стороны речи у обучающихся с *дизартрией, осложнённой ОНР*, должно осуществляться одновременно с развитием артикуляционных движений, коррекцией звукопроизношения, развитием общей и мелкой моторики. Формирование темпо-ритмической стороны речи у учащихся с *алалией* осуществляется дифференцированно применительно к *моторной и сенсорной алалии*.

Анализ результатов наблюдения уроков с учащимися с тяжёлыми нарушениями речи позволил выделить *уровни дифференциации учебной деятельности*: *1 уровень – репродуктивный*, предусматривает выполнение заданий по образцу, в ходе которых дети осваивают способы выполнения заданий по указанию педагога с использованием определённого алгоритма, дети приобретают опыт переноса знаний и умений, их обобщения; *2 уровень – продуктивный*, предусматривает выполнение заданий, требующих установления логических связей; *3 уровень – частично поисковый*, предусматривает достаточный уровень владения учебным материалом, оперирование им в знакомой или частично изменённой ситуации; *4 уровень – исследовательский*, характеризующий свободное владение учебным материалом, проявление

творчества, умение применять знания в незнакомой ситуации. Учащимся младших классов с ТНР данный уровень недоступен.

Дифференцированный подход предполагает вариативность содержания не только в работе с детьми, но и в *педагогическом взаимодействии педагогов и родителей*. Важно подчеркнуть потребность во включении родителей ребёнка с тяжёлыми нарушениями речи в процесс его реабилитации средствами образования и необходимость особой подготовки родителей силами специалистов.

Дифференцированный подход к родителям должен осуществляться на основе тестирования, анкетирования, по определённой *программе изучения семьи*: 1) структура семьи; 2) стиль и фон семейной жизни; 3) социальный статус матери, отца в семье; 4) воспитательный климат семьи, наличие или отсутствие домашней педагогической системы.

Также можно дифференцировать работу, разделив *родителей на две большие группы*: 1) *гармоничные семьи* (благополучные в психолого-педагогическом отношении); 2) *проблемные семьи* (кризисные семьи; семьи групп риска: семьи с детьми-инвалидами; многодетные семьи; опекунские семьи; неполные семьи; малообеспеченные семьи; неблагополучные семьи).

Несомненно, участие родителей в педагогическом процессе создаёт благоприятную среду для развития ребёнка и во многом предопределяет успешность его деятельности.

Коррекционно-развивающая работа с учащимися с тяжёлыми нарушениями речи, которая строится на принципе дифференциации, предполагает:

- дифференциацию содержания обучения;
- дифференциацию методов, приёмов и средств обучения;
- вариативность организационных форм обучения;
- вариативное использование средовых ресурсов образовательного учреждения;
- вариативность содержания в педагогическом взаимодействии учителей и родителей.

Выводы. Таким образом, коррекционно-педагогическая работа, которая строится на принципе дифференциации, наиболее полно и специфически отвечает целям и задачам развивающего обучения детей с ТНР, обеспечивает повышение качества их учебной деятельности, способствует личностному, интеллектуальному и речевому развитию ребёнка с ТНР. Педагогическими условиями реализации индивидуально-дифференцированного подхода к учащимся с ТНР младшего школьного возраста являются: постоянное изучение их индивидуальных и типичных особенностей, познавательных возможностей, влияющих на усвоение учебного материала; дифференциация коррекционно-педагогической работы в зависимости от качественного своеобразия речевых и образовательных умений и навыков; взаимодействие специалистов учреждения и родителей; повышение квалификации педагогов и компетентности родителей.

Библиография

1. **Абасов, З.А.** (1999). Дифференциация обучения: сущность и формы. Директор школы. 8, 61–66.; 2. Актуальные проблемы дифференцированного обучения (1992). Минск.; 3. **Гельфман, Э.Г. Холодная, М.А.** (2006). Психодидактика школьного учебника. Интеллектуальное воспитание учащихся. СПб.; 4. **Денисова, И.А.** (2012). Модель коррекционной работы по совершенствованию произносительной стороны речи учащихся с нарушениями слуха младшего школьного возраста на основе дифференцированного подхода. Вестник Череповецкого государственного университета. 3, Т. 2, 145–148; 5. Дефектологический словарь: в 2 т. / под ред. В. Гудониса, Б.П. Пузанова. (2007). Воронеж.; 6. **Кижло, И. В.** (2017). Коррекционно-педагогическая работа по формированию темпо-ритмической стороны речи у младших школьников с тяжёлыми нарушениями речи. Педагогическая наука и образование. 4, 96–100.; 7. Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь. (2015). Специальная адукацыя. 5, 3–10.; 8. Логопатопсихология: учебное пособие для студентов / под ред. Р.И. Лалаевой, С.Н. Шаховской. (2011). Москва. ВЛАДОС.; 9. Образовательный стандарт. Специальное образование: основные нормативы и требования. (2010). Минск.; 10. **Осмоловская, И.М.** (1999). Дифференцированное обучение: некоторые вопросы теории и практики. Педагогика. 5, 6–12.; 11. **Пантелеева, Л. А.** (2015). Особенности усвоения и оперирования учебно-терминологической лексикой учащимися с ОВЗ. Детская и подростковая реабилитация. 1, 6–12.; 12. **Перевозный, А.В.** (2010). Педагогико-антропологические предпосылки дифференциации школьного образования. Новое в психолого-педагогических исследованиях. 3 (19), 93–101.; 13. **Покровская, С.Е.** (2002). Дифференцированное обучение учащихся в средних общеобразовательных школах. Минск: Беларус. навука.; 14. Русский язык: учебные программы для специальных общеобразовательных учреждений для детей с тяжёлыми нарушениями речи и детей с трудностями в обучении с белорусским и русским языками обучения. (2008). Минск.; 15. Создание специальных условий для детей с особенностями психофизического развития в учреждениях общего среднего образования (первая ступень) с учётом инклюзивных подходов : учеб.-метод. пособие для студентов учреждений высш. образования : В 3 ч. / Н. Н. Баль, Т. В. Варенова, С. Е. Гайдукевич (2018). – Минск, Ч. 3.; 16. **Черкасова Е.Л.** (2015). Речевая коммуникация детей младшего школьного возраста: изучение, диагностика, развитие: учебно-методическое пособие. – М.: НКЦ.

References

1. **Abasov, Z.A.** (1999). Differentiatsiya obucheniya: sushchnost' i formy. Director shkoly. 2. **Rozhina, L.N.** Aktual'nyye problemy

differentirovannogo obucheniya (1992). Minsk. [in Belarus].; 3. **Gel'fman, E.G Kholodnaya, M.A.** (2006). Psikhodidaktika shkol'nogo uchebnika. Intellektual'noye vospitaniye uchashchikhsya (2006). SPb. [in Russian].; 4. **Denisova, I.A.** (2012). Model' korrektsionnoy raboty po sovershenstvovaniyu proiznositel'noy storony rechi uchashchikhsya s narusheniyami slukha mladshogo shkol'nogo vozrasta na osnove differentirovannogo podkhoda. Vestnik Cherepovetskogo gosudarstvennogo universiteta. 3, T. 2, 145–148. [in Russian].; 5. Defektologicheskiy slovar': v 2 t. / pod red. V. Gudonisa, B.P. Puzanova. (2007). Voronezh. [in Russian].; 6. **Kizhlo, I. V.** (2017). Korrektsionno-pedagogicheskaya rabota po formirovaniyu tempo-ritmicheskoy storony rechi u mladshikh shkol'nikov s tyazhelymi narusheniyami rechi . Pedagogicheskaya nauka i obrazovaniye. 4, 96–100. [in Belarus].; 7. Kontseptsiya razvitiya inklyuzivnogo obrazovaniya lits s osobennostyami psikhofizicheskogo razvitiya v Respublike Belarus. (2015). Spetsyyal'naya adukatsyya. 5, 3–10. [in Belarus].; 8. **Lalayeva, R.I. Shakhovskaya, S.N.** Logopatopsychology (2011). Moscow. [in Russian]; 9. Obrazovatel'nyy standart. Spetsial'noye obrazovaniye: osnovnyye normativy i trebovaniya. (2010). Minsk. [in Belarus].; 10. **Osmolovskaya, I.M.** (1999). Differentirovannoye obucheniye: nekotoryye voprosy teorii i praktiki . Pedagogika. 5, 6–12. [in Russian].; 11. **Panteleyeva, L. A.** (2015). Osobennosti usvoyeniya i operirovaniya uchebno-terminologicheskoy leksikoy uchashchimysya s OVZ. Detskaya i podrostkovaya reabilitatsiya. 1, 6–12.; 12. **Perevoznyy, A.V.** (2010). Pedagogiko-antropologicheskiye predposylki differentsiatsii shkol'nogo obrazovaniya . Novoye v psikhologo-pedagogicheskikh issledovaniyakh. 3 (19), 93–101. [in Russian].; 13. **Pokrovskaya, S.Ye.** (2002). Differentirovannoye obucheniye uchashchikhsya v srednikh obshcheobrazovatel'nykh shkolakh: posobiye dlya uchiteley i ruk. shk., prakt. shk. Psikhologov. Minsk. [in Belarus].; 14. Russkiy yazyk: uchebnyye programmy dlya spetsial'nykh obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdeniy dlya detey s tyazholymi narusheniyami rechi i detey s trudnostyami v obuchenii s belorusskim i russkim yazykami obucheniya. (2008). Minsk. [in Belarus].; 15. Sozdaniye spetsial'nykh usloviy dlya detey s osobennostyami psikhofizicheskogo razvitiya v uchrezhdeniyakh obshchego srednego obrazovaniya (pervaya stupen') s uchetom inklyuzivnykh podkhodov : ucheb.-metod. posobiye dlya studentov uchrezhdeniy vyssh. obrazovaniya : V 3 ch. / N. N. Bal', T. V. Varenova, S. Ye. Gaydukevich (2018). – Minsk, CH.3. [in Belarus].; 16. **Cherkasova Ye.L.** (2015). Rechevaya kommunikatsiya detey mladshogo shkol'nogo vozrasta: izucheniye, diagnostika, razvitiye: uchebno-metodicheskoye posobiye. – M.: NKTS. [in Russian].

Авторский вклад: Харитоновна Е.А. – 50 %,
Хабарова С.П. – 50 %,

Received 06.11.2019
Accepted 04.12.2019

УДК 378.147.091.31-051:373-056.2/3
DOI 10.32626/2413-2578.2020-15.211-219

О.В. Чопік
(chopik.olena@gmail.com)
<http://orcid.org/0000-0003-1521-6202>

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ З ІНКЛЮЗИВНИМ НАВЧАННЯМ

Відомості про 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 особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти. E-mail: chopik.olena@gmail.com.

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. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. Вип. 7, у 2 т. Кам'янець-Подільський, 2016. Т. 1. С. 423-432. **Чопік О.В.** Психолого-педагогічний супровід дітей з ДЦП в інклюзивному закладі. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. Вип. 9, у 2 т. Кам'янець-Подільський, 2017. Т. 2. С. 254-262. **Чопік О.В.** Ставлення педагогів до інклюзивного навчання дітей з розладами спектру аутизму. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. Вип. 12. Кам'янець-Подільський, 2018. С. 320–329.

Чопік О. В. Особливості підготовки вчителів до роботи в умовах закладу загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням. Стаття присвячена актуальній проблемі готовності педагогів закладів загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Наголошено на вагомості співпраці вчителів, які працюють в інклюзивних класах, з педагогами спеціальних навчальних закладів. Проаналізовано та узагальнено праці вчених, у яких визначено, що обов'язковою умовою ефективного впровадження інклюзивної освіти є організація системного підвищення кваліфікації для вчителів. Зазначено ефективні методи

розвитку психологічної готовності педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в системі післядипломної освіти. Вивчено значення тренінгових технологій для розвитку самосвідомості вчителя. З'ясовано, за допомогою яких форм методичної роботи доцільно готувати педагогів до діяльності в умовах інклюзивного закладу. Розглянуто основні функції вчителів предметів, які працюють з дітьми з особливостями психофізичного розвитку. Визначено основні напрямки співпраці учасників команди психолого-педагогічного супроводу з вчителями предметів. Запропоновано тематику консультацій, виступів асистента вчителя, практичного психолога, корекційного і соціального педагогів на педагогічних радах, методичних об'єднаннях вчителів предметів, семінарах, з метою формування готовності педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Ключові слова: підготовка, вчителі, робота, діти з особливими освітніми потребами, інклюзивне навчання.

Чопик Е. В. Особенности подготовки учителей к работе в условиях учреждения общего среднего образования с инклюзивным обучением. Стаття посвящена актуальной проблеме готовности педагогов учреждений общего среднего образования с инклюзивным обучением к работе с детьми с особыми образовательными потребностями. Отмечено значимость сотрудничества учителей, работающих в инклюзивных классах, с педагогами специальных школ. Проанализированы и обобщены труды ученых, в которых определено, что обязательным условием эффективного внедрения инклюзивного образования является организация системного повышения квалификации для учителей. Указано методы развития психологической готовности педагогов к работе с детьми с особыми образовательными потребностями в системе последипломного образования. Изучено значение тренинговых технологий для развития самосознания учителя. Выяснено, с помощью каких форм методической работы целесообразно готовить педагогов к работе в условиях инклюзивного учреждения. Рассмотрены основные функции учителей предметов, которые работают с детьми с особенностями психофизического развития. Определены основные направления сотрудничества участников команды психолого-педагогического сопровождения с учителями предметов. Предложено тематику консультаций, выступлений ассистента учителя, психолога, коррекционного и социального педагогов на педагогических советах, методических объединениях учителей предметов, семинарах, с целью формирования готовности педагогов к работе с детьми с особыми образовательными потребностями.

Ключевые слова: подготовка, учителя, работа, дети с особыми образовательными потребностями, инклюзивное обучение.

Chopik O.V. Peculiarities of teacher's preparation for work in the conditions of the institution of general secondary education with inclusive education. The article is devoted to the actual problem of readiness of teachers of general secondary education institutions with inclusive education to work with children with special educational needs. The importance of cooperation of teachers working in inclusive classes with special education teachers has been emphasized. The works of scientists have been analyzed and summarized, which has determined that a prerequisite for effective implementation of inclusive education is the organization of systematic training for teachers. Effective methods of development of teachers' psychological readiness to work with children with special educational needs in the system of postgraduate education have been indicated. The importance of training technologies for the development of teacher's consciousness has been studied. It has been found out what forms of methodical work it is expedient to prepare teachers for work in an inclusive institution. The basic functions of teachers of subjects working with children with features of psychophysical development have been considered. The basic directions of cooperation of the participants of the team of psychological and pedagogical accompaniment with the teachers of the subjects have been determined. The topics of consultations, speeches of teacher's assistant, practical psychologist, correctional and social pedagogues on pedagogical councils, methodical associations of teachers of subjects, seminars have been offered in order to form the readiness of teachers to work with children with special educational needs.

Keywords: preparation, teachers, work, children with special educational needs, inclusive education.

Постановка проблеми. Важливою умовою успішності запровадження інклюзивного навчання у заклади загальної середньої освіти є готовність педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Вчителі повинні бути методично і психологічно готовими до роботи у класі з інклюзивним навчанням. Зокрема, знати особливості психофізичного розвитку дітей з особливими освітніми потребами, враховувати їх в освітньому процесі, вміти реалізовувати індивідуальний підхід до цих школярів, володіти спеціальними методами та прийомами навчання, доступними технічними засобами навчання, дотримуватися вимог до організації навчання цієї категорії школярів, враховуючи їхній діагноз, забезпечувати у класі сприятливий соціально-психологічний клімат, створювати необхідні умови для включення учнів у колектив ровесників, бути активними членами мультидисциплінарної команди закладу тощо. Також вагомим значення набуває позитивне ставлення педагогів загалом до інклюзивного навчання, бажання досягати високих результатів у своїй професійній

діяльності і вміння сприймати дітей з особливостями психофізичного розвитку як рівноправних членів класного колективу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі підготовки вчителів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами присвячено багато досліджень вітчизняних та зарубіжних науковців, зокрема М. Альохіної, В. Бондаря, М. Буйняк, В. Гладуш, І. Демченко, Т. Докучина, В. Засенка, А. Колупасвої, С. Миронової, Н. Назарової, В. Тарасун, О. Таранченко, В. Синьова, В. Тищенко, В. Хитрюк, О. Хохліної, А. Шевцова, О. Ямбург, L. Florian, T. Loreman, M. Margalit та інших.

Незважаючи на значний доробок вчених у галузі інклюзивної освіти, чимало питань залишаються нерозв'язаними. До них належить проблема методичної підготовки педагога закладу загальної середньої освіти до роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку. Оскільки учителі предметів є найважливішою ланкою в організації інклюзивного навчання.

Відповідно **метою статті** є визначення ефективних форм методичної роботи з метою формування готовності педагогів до діяльності з дітьми із особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання.

Виклад основного матеріалу. Вагомого значення для успішного впровадження інклюзивної освіти, формування професійної компетентності вчителів набуває співпраця зі спеціальними навчальними закладами. Педагоги, які працюють у спеціальних школах, можуть передати вчителям закладів загальної середньої освіти з інклюзивним навчання цінний досвід, зокрема, ознайомити їх з особливостями психофізичного розвитку учнів певної категорії, з навчальними програмами, формами, методами роботи з дітьми, специфікою організації освітнього процесу. Доцільно запрошувати вчителів виступати на методичних об'єднаннях, семінарах, семінарах-практикумах, під час яких фахівці змогли б обговорити проблеми організації інклюзивного навчання дітей, спільно шукати ефективні інноваційні способи і методи роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. На нашу думку, ефективною формою роботи є відвідування уроків, виховних заходів у спеціальній школі педагогами закладів загальної середньої освіти. Важливо, щоб вони зрозуміли, яким чином реалізується корекційний компонент спеціальної освіти. Цікавою формою методичної роботи є панорамні заняття, на яких вчителі діляться власним досвідом, демонструють фрагменти уроків.

Л. Ковригіна у своєму дослідженні наголошує, що обов'язковою умовою ефективного впровадження інклюзивної освіти є організація системного підвищення кваліфікації для широкого кола різних спеціалістів, в тому числі і вчителів. Науковець зазначає, що ефективними методами розвитку психологічної готовності вчителів до

роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в системі післядипломної освіти є: психологічний тренінг, семінари-практикуми, ділові ігри, навчальні семінари, консультації з надання допомоги в діяльності з дітьми з особливостями психофізичного розвитку, рефлексивна самодіагностика. Зазначені методи Л. Коврігіна визначає як способи активізації професійної самосвідомості педагогів, які спонукають їх до активної розумової та практичної діяльності, прагнення самостійно мислити, шукати і знаходити власний підхід до розв'язання проблеми навчання дітей з особливими освітніми потребами, бажання самостійно отримувати знання, формувати критичний підхід до думки інших та незалежність власних думок [1, с. 14].

На думку Л. Кльоц, формувати психологічну та професійну готовність учителів до діяльності в умовах інклюзивної освіти доцільно з використанням тренінгових технологій, які забезпечують розвиток самосвідомості вчителя шляхом створення розвивального середовища. Основними завданнями тренінгів є розширення знань учителів про особливості дітей з порушеннями психофізичного розвитку, озброєння їх необхідним інструментарієм, розвиток емоційно-ціннісного ставлення до них, усвідомлення неповторності та індивідуальності кожної дитини, а також подолання бар'єрів та упередженого ставлення до таких дітей, формування вміння побачити внутрішній світ дитини, її сильні сторони. Також важливими формами діяльності з педагогами є: самостійна робота, семінарські і практичні заняття, консультації, дистанційне спілкування [2].

Цікавими і корисними формами роботи можуть бути конференції, семінари-практикуми, тренінги, майстер-класи, організовані фахівцями інклюзивно-ресурсних центрів, викладачами закладів вищої освіти, на яких розглядатимуться актуальні проблеми спеціальної освіти.

Зупинимось детальніше на підготовці вчителів предметів в умовах закладу загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням.

Результати наших досліджень свідчать, що вчителі предметів не володіють методиками спеціального навчання; досить часто вони є морально, психологічно і методично непідготовленими до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами; у них виникає багато труднощів в організації освітнього процесу з цими дітьми.

Проаналізувавши законодавчу базу, наукову, навчально-методичну літературу [3; 4], присвячену проблемам інклюзивної освіти, ми дійшли висновку, що основними функціями вчителів предметів, які працюють з дітьми з особливостями психофізичного розвитку, є:

- 1) забезпечувати освітній процес учня з особливими освітніми потребами з урахуванням його індивідуальних особливостей психофізичного розвитку;

2) брати участь у психолого-педагогічній оцінці розвитку дитини з особливими освітніми потребами, зокрема, у написанні психолого-педагогічної характеристики на дитину;

3) брати участь у розробці індивідуальної програми розвитку;

4) визначати спільно з іншими фахівцями психолого-педагогічного супроводу дитини з особливостями психофізичного розвитку рівень досягнення кінцевих цілей навчання, передбачених індивідуальною програмою розвитку;

5) забезпечувати сприятливий соціально-психологічний клімат у класному колективі;

6) надавати інформацію батькам про стан засвоєння навчальної програми учнем;

7) знати спеціальні освітні стандарти та особливості критеріїв оцінювання;

8) знати вплив психофізичного порушення та клінічного діагнозу на засвоєння дитиною навчальних навичок, поведінку, спілкування;

9) вміти реалізувати корекційні цілі в освітньому процесі;

10) адаптувати навчальні плани, програмний матеріал, методики, наочний матеріал та середовище до спеціальних потреб дітей;

11) розробляти різноманітні прийоми та засоби навчання дітей;

12) співпрацювати із спеціалістами мультидисциплінарної команди, зокрема, асистентом вчителя, практичним психологом, корекційним і соціальним педагогами;

13) знати зміст та методи реалізації індивідуального підходу до дитини залежно від категорії порушення та ступеня його виразності, індивідуальних особливостей і потреб, сімейної ситуації;

14) знати особливості планування роботи, ведення ділової документації.

Для того, щоб вчителі могли реалізувати ці функції у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, їм потрібна допомога інших фахівців команди психолого-педагогічного супроводу.

Важливою є співпраця педагогів з асистентом вчителя. Оскільки асистент допомагає педагогу організувати освітній процес у класі, адаптує освітнє середовище, навчальні матеріали відповідно до потенційних можливостей дитини з особливими освітніми потребами, оцінює спільно з педагогами рівень її досягнень [4].

Вважаємо, що доцільними будуть консультації вчителів предметів з асистентами, наприклад, на такі теми:

- «Сутність адаптації освітнього середовища відповідно до потенційних можливостей та з урахуванням індивідуальних особливостей розвитку дитини з особливими освітніми потребами»;

- «Вплив особливостей розвитку дитини з особливими освітніми потребами на засвоєння нею знань та формування її умінь і навичок».

- «Характеристика схильностей та інтересів школяра з особливими освітніми потребами» тощо.

Вчителям предметів необхідно співпрацювати з практичним психологом, який має проводити просвітницьку роботу щодо формування психологічної готовності в учасників освітнього процесу, у тому числі і вчителів, до взаємодії в інклюзивному середовищі; вивчати та моніторити психічний розвиток дитини з особливими освітніми потребами; здійснювати психологічний супровід її та надавати корекційно-розвиткові послуги учневі згідно індивідуальної програми розвитку [4].

Відповідно до цих функцій практичний психолог повинен формувати психологічну готовність педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, консультувати вчителів щодо індивідуальних особливостей емоційно-вольової сфери та розвитку особистості цих учнів. Тому доцільними будуть консультації, виступи практичного психолога на педагогічних радах, методичних об'єднаннях вчителів предметів, семінарах, присвячених проблемам інклюзивної освіти.

Наведемо орієнтовну тематику консультацій, виступів:

- «Стереотипи в уявленнях про дітей з особливими освітніми потребами та шляхи їх руйнування»;

- «Роль педагогів у процесі формування психологічної готовності дітей з типовим розвитком до спільного навчання з учнем з особливими освітніми потребами»;

- «Причини виникнення конфліктних ситуацій у класі з інклюзивним навчанням»;

- «Співпраця з батьками – запорука успішного навчання школяра з особливостями психофізичного розвитку»;

- «Вплив порушень емоційно-вольової сфери дітей з особливими освітніми потребами на організацію освітнього процесу»;

- «Створення ситуації успіху як важлива умова успішності учня з особливостями психофізичного розвитку» тощо.

Вчителі предметів мають співпрацювати також з корекційним педагогом, який надає корекційно-розвиткові послуги школярам з особливими освітніми потребами; моніторить їхні досягнення; надає рекомендації вчителям щодо особливостей організації освітнього процесу, реалізації корекційно-розвиткових цілей у процесі навчання, технології для досягнення кінцевих цілей навчання, визначених в індивідуальній програмі розвитку та застосування адаптацій (модифікацій); проводить консультативну роботу з батьками дитини з особливостями психофізичного розвитку [4].

Враховуючи вищезначені функції, під час консультацій, виступів на педагогічних радах, методичних об'єднаннях, засіданнях психолого-

педагогічного консиліуму, семінарах корекційним педагогом можуть бути висвітлені такі теми:

- «Особливості психофізичного розвитку дітей з особливими освітніми потребами»;
- «Характеристика навчальних програм спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей з особливими освітніми потребами та їх використання у роботі в класі з інклюзивним навчанням»;
- «Сутність корекційної спрямованості освітнього процесу в інклюзивному закладі»;
- «Вчителі предметів як учасники команди психолого-педагогічного супроводу дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах закладу загальної середньої освіти»;
- «Прийоми реалізації індивідуального підходу у навчанні дітей з особливостями психофізичного розвитку»;
- «Особливості оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами залежно від категорії порушення»;
- «Форми та методи роботи з батьками дітей з особливими освітніми потребами»;
- «Сучасні підходи до проблеми навчання школярів з особливостями психофізичного розвитку за кордоном»;
- «Особливості ведення документації вчителями предметів, які працюють у класах з інклюзивним навчанням» тощо.

Вагомою є співпраця вчителів предметів з соціальним педагогом, в обов'язки якого входить соціалізація дітей з особливими освітніми потребами, адаптація її у новому колективі, надання рекомендацій педагогам щодо успішного включення цих учнів у колектив ровесників, формування сприятливого мікроклімату у класі з інклюзивним навчанням, подолання особистісних, міжособистісних конфліктів [4].

На нашу думку, корисними будуть для вчителів предметів консультації з соціальним педагогом на такі теми:

- «Вплив вчителів предметів на адаптацію школяра з особливими освітніми потребами у новому класному колективі»;
- «Сприятливий соціально-психологічний клімат у класі як важлива умова успішного навчання учня з особливостями психофізичного розвитку»;
- «Шляхи уникнення та розв'язання міжособистісних конфліктів у класі»;
- «Командний підхід до вирішення проблеми формування колективу учнів класу з інклюзивним навчанням» тощо.

Висновки. Успішність включення учня з особливими освітніми потребами у колектив класу, засвоєння програми у значній мірі залежить від готовності вчителів предметів до роботи з цією категорією учнів. Лише завдяки злагодженій роботі мультидисциплінарної команди

інклюзивного закладу навчання школяра з особливостями психофізичного розвитку буде результативним і забезпечить його реальну суспільну інтеграцію.

Перспективним напрямком нашого дослідження є перевірка ефективності методичних форм з підготовки вчителів до роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку у системі інклюзивної освіти.

Бібліографія

1. Коврігіна, Л.М. (2017) Формування готовності вчителя до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання *Освіта та розвиток обдарованої особистості*, №11 (66); **2. Кльоц, Л. А.** (2012) Особливості розвитку професійної самосвідомості практичного психолога у системі післядипломної освіти. *Дис... канд. психол. наук: 19.00.07*. Київ; **3. Миронова, С.П.** (2016) Педагогіка інклюзивної освіти. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; **4. Наказ** МОН від 08.06.2018 р. № 609 «Про затвердження примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти» [Електронний ресурс] – Режим доступу <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-primirnogo-polozhennya-pro-komandu-psiologo-pedagogichnogo-suprovodu-ditini-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-v-zakladi-zagalnoyi-serednoyi-ta-doshkilnoyi-osviti>.

References

1. Kovrigina, L.M. (2017) Forming teacher's readiness to work with children with special educational needs in the context of inclusive learning. *Education and Development of Gifted Personality*, №11 (66); **2. Klotz, L.A.** (2012) Features of the development of professional consciousness of a practical psychologist in the system of postgraduate education. *Dis. ... cand. psych. sciences: 19.00.07*. Kiev; **3. Mironova, S.P.** (2016) Pedagogy of inclusive education. Kamianets-Podilskyi: Kamianets-Podilskyi National University named after Ivan Ogienko; **4. Order** of the Ministry of Education and Science of 08.06.2018 № 609 "On approval of the exemplary provision about the team of psychological and pedagogical support of a child with special educational needs in the institution of general secondary and preschool education" [Electronic resource] - Access mode <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-primirnogo-polozhennya-pro-komandu-psiologo-pedagogichnogo-suprovodu-ditini-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-v-zakladi-zagalnoyi-serednoyi-ta-doshkilnoyi-osviti>.

Received 28.10.2019

Accepted 24.11.2019

УДК 159.922.62-056.29

DOI 10.32626/2413-2578.2020-15.220-230

І.В. Чухрій

chukhriinna@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-6189-7873>

ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ МОЛОДІ З ПОРУШЕННЯМИ ФУНКЦІЙ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ

Відомості про автора: Чухрій Інна Володимирівна, кандидат психологічних наук, доцент, кафедра психології та соціальної роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, Україна. У колі наукових інтересів: проблема психологічних механізмів соціальної адаптації молоді з порушеннями функцій опорно-рухового апарату, психологічна корекція проявів дезадаптованості молоді з обмеженнями життєдіяльності, психоаналітична терапія молоді з порушеннями функцій опорно-рухового апарату. E-mail: chukhriinna@gmail.com

Contact: Chukhrii Inna Volodymirivna, PhD of Psychology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Psychology and Social Work at M. Kotsiubynsky Vinnytsia State Pedagogical University, Vinnytsia, Ukraine. Academic interests: the issue of psychological mechanisms of social adaptation of young people with motor disorders, psychological correction of maladaptation manifestations of young people with disabilities, psychoanalytic therapy of young people with motor disorders. E-mail: chukhriinna@gmail.com

Відомості про наявність друкованих статей: Чухрій І.В. Особливості соціально-психологічної дезадаптованості та адаптованості молодих людей з порушення функцій опорно-рухового апарату. /І.В.Чухрій// Наука і освіта. – 2016р.; с. 203-210. Чухрій І.В. Диагностика психологических механизмов социальной адаптации лиц молодого возраста /И.В.Чухрій// Диалог. Психологический и соціально-педагогический журнал. – Республиканское унитарное предприятие "Издательство "Пачатковая школа", Минск, 2018., – №3.– с. 83-95. Czuchrij Inna, Cerhy adaptacji społecznej młodzieży z zaburzeniami funkcji układu mięśniowo-szkieletowego w wyniku dysontogenezy. Europe an humanities studies: State and Society/ Europejskie studia humanistyczne: Państwo I Społeczeństwo. Issue 1 (I). 2019. (Poland-Ukraine). P. 261-274. Shevtsov A., Chuhrii I. Psychological mechanisms of social adaptation of young disabled people. / A.Shevtsov, I.Chuhrii // American Journal of Applied and Experimental Research. №3(6). – New york NY, USA, 2017, с.6-14.

Чухрій І.В. Психологічні механізми соціальної адаптації молоді з порушеннями опорно-рухового апарату. У статті представлено результати емпіричного дослідження психологічних механізмів соціальної адаптації молоді з порушеннями функцій опорно-рухового апарату. За результатами процесу фактизації результатів дослідження виявлено факторну структуру основних психологічних механізмів соціальної адаптації досліджуваних. Також, у статті представлені результати порівняльного аналізу особливостей психологічних механізмів соціальної адаптації молоді з обмеженнями життєдіяльності і молоді з типовим розвитком. Встановлені основні компоненти факторної структури молоді з порушеннями функцій опорно-рухового апарату: «Я-орієнтований», «Деадаптивний», «Адаптивно-раціональний», «Приспосувальний» та «Емоційно-компромісний». Встановлено, що у факторних структурах молоді з типовим розвитком та молоді з порушеннями функцій опорно-рухового апарату є суттєві відмінності. Зокрема, «Я-орієнтований фактор» виявлений і у обох виборках, проте характерною відмінністю є позиція «Я-фізичного» компоненту зазначеного фактору. Також, за результатами дослідження встановлено, що у молоді з обмеженнями життєдіяльності переважають деадаптивні факторні структури, що потребує спеціальних заходів психологічної допомоги спрямованих на подолання деадаптивних стратегій та вироблення адаптивних проявів механізмів соціальної адаптації.

Ключові слова: молоді люди з порушеннями функцій опорно-рухового апарату, психологічні механізми соціальної адаптації, факторний аналіз, емпіричне дослідження, адаптивні стратегії психологічних механізмів.

Чухрий И.В. Психологические механизмы социальной адаптации молодежи с нарушениями опорно-двигательного аппарата. В статье представлены результаты эмпирического исследования психологических механизмов социальной адаптации молодежи с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата. По результатам процесса фактизации результатов исследования выявлено факторную структуру основных психологических механизмов социальной адаптации испытуемых. Также, в статье представлены результаты сравнительного анализа особенностей психологических механизмов социальной адаптации молодежи с ограничениями жизнедеятельности и молодежи с типичным развитием. Установлены основные компоненты факторной структуры молодежи с нарушениями функций опорно-рухового аппарата: «Я-ориентированный», «деадаптивные», «Адаптивно-рациональный», «Приспособительный» и «Эмоционально-компромиссный». Установлено, что в факторных структурах молодежи с типичным развитием и молодежи с

нарушениями функций опорно-двигательного аппарата есть существенные различия. В частности, «Я-ориентированный фактор» обнаружен и в обоих выборках, однако характерным отличием является позиция «Я-физического» компонента указанного фактора. Также, по результатам исследования установлено, что у молодежи с ограничениями жизнедеятельности преобладают дезадаптивные факторные структуры, что требует специальных мер психологической помощи направленных на преодоление дезадаптивных стратегий и выработки адаптивных проявлений механизмов социальной адаптации.

Ключевые слова: молодые люди с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата, психологические механизмы социальной адаптации, факторный анализ, эмпирическое исследование, адаптивные стратегии психологических механизмов.

Chukhrii Inna. The psychological mechanisms of social adaptation of young people with motor disorder. The paper presents the results of an empirical study of the psychological mechanisms of social adaptation of young people with motor disorder.

The factorization of data obtained on the results of an empirical study was examined. The main components of the factor structure of the people under research are found out. A comparative examination of the features of the psychological mechanisms of social adaptation of young people with motor disorders and young people with typical development is considered. It has been established, that there are significant differences in the factor structures of young people with typical development and young people with motor disorders. The factor structure of young people with motor disorders consists of five factors: "Self-oriented factor", "Maladaptive", "Adaptively-rational", "Adaptive" and "Emotionally-compromise". It has been established that the "Self-oriented factor" is found among young people with typical development as well, however, the specific difference is the position of "Self-physical" component described above factor. In the factor structure of young people with disabilities Self-physical occupies a leading position, and among young people with typical development - insignificant. Since the Self-physical is inherent to personality structures in earlier periods of development, it is expected that a motor disorders stimulates the regressive development processes. Statistical differences upon the indications of such components of the Self-concept of young people with disabilities and typical development as a Self-family and Self-student are found out. That can be connected with the peculiarities of the development of young people, in particular, the difficulty of creating own families by young people with disabilities and differences in education.

It has also been stated that according to the result of the study the young people with disabilities have the prepotence of maladaptive factor structures, which requires special psychological support aimed at overcoming

maladaptive strategies and developing adaptive manifestations of the mechanisms of social adaptation.

Keywords: young people with motor disorders, psychological mechanisms of social adaptation, factor analysis, empirical research, adaptive strategies of mechanisms of social adaptation.

Постановка проблеми. Впровадження на державному рівні програм соціально-психологічної адаптації молоді з обмеженнями життєдіяльності виявило ряд необхідних для наукового розгляду питань, зокрема проблеми сформованості психологічних механізмів соціальної адаптації у зазначеній категорії населення. Дослідження психологічних механізмів соціальної адаптації молоді з обмеженнями життєдіяльності та їх адаптивних та дезадаптивних проявів сприятиме ефективній розробці програм психологічної допомоги молодим людям при подоланні ряду проблем, які виникають у: професійній сфері (працевлаштування, професійна адаптація, професійне становлення та досягнення професійного успіху), у сфері сімейної взаємодії (встановлення близьких стосунків та формування сім'ї) та особистісному розвитку (розвиток ідентичності). За допомогою дослідження психологічних механізмів соціальної адаптації є можливим виокремлення особистісних адаптивних/ дезадаптивних структур молоді з обмеженнями життєдіяльності і подальше прогнозування розвивальної та психокорекційної роботи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналізуючи проблему психологічних механізмів варто зауважити, що неможливо розглядати особистість відокремлено від соціальної взаємодії, так Боулбі Дж., Кляйн М., Фрейд А., Шпіц Р. [8]. підкреслювали важливість впливу соціальних взаємостосунків на формування особистісних структур людини.

Важливим питанням є розрізнення понять психічних та психологічних механізмів. Так Фрейд З. та Налчаджян А. розглядали в своїх наукових концепціях саме психічні механізми. Фрейд З. здебільшого описував механізми психічного захисту, а Налчаджян А. визначав психічні механізми адаптації [2; с.152].

В науковій праці Шевцова А., Чухрій І., психічні механізми адаптації описані як такі, що формують психічні властивості, які дають можливість адаптуватися до зовнішнього середовища у різних його проявах, тобто забезпечують психічне здоров'я, а психологічні механізми більше тяжіють до процесів, що пов'язані саме зі соціальним адаптуванням, джерелом якого є активність особисті[11; с. 6-14].

Проблема психологічних механізмів адаптації до нових умов розкривається в наукових роботах С. Максименка. Науковець зазначає, що механізми пристосування, що виникають в процесі адаптування, постійно актуалізуються і використовуються в схожих ситуаціях,

змінюються в структурі особистості і стають підструктурами її характеру [1; с. 3].

На думку Парсона Т. соціалізація здійснюється за допомогою трьох основних видів механізмів: пізнавальних, захисних та механізмів пристосування [2].

Проблема психологічних механізмів соціальної адаптації розкрита також у наукових роботах Розума С., Обухова Л., які описували наслідування як найважливіший механізм соціалізації та соціальної адаптації [4]. Уотсон Д., Тард Г. та Торндайк Е. визначали наслідування як універсальний закон суспільного життя [8]. В психологічній концепції запропонованій Ж.Піаже наслідування (в його термінології – імітація) визначається як основний механізм формування психічних образів та символічного, репрезентативного мислення [3; с. 266].

Є. Хейм описуючи копінг-механізми та їх функціонування в процесі соціальної адаптації особистості, виділяють, зокрема: когнітивні, емоційні та поведінкові механізми.

Методологічна основа психологічного дослідження та особливості корекційної роботи з особами з обмеженнями життєдіяльності описані в наукових роботах Виготського Л., Синьова В., Синьової Є., Фомічової Л., Шеремет М. Шевцова А., Шульженко Д. та інших вітчизняних та зарубіжних науковців [6].

У наукових роботах Шевцова А. та Чухрій І. описана структура та компонентний склад психологічних механізмів соціальної адаптації молоді з порушеннями функцій опорно-рухового апарату [11; с. 6-14].

Метою статті є визначення основних факторних структур психологічних механізмів соціальної адаптації молоді з порушеннями функцій опорно-рухового апарату, для подальшого визначення основних векторів психологічної допомоги та психокорекції.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дослідження психологічних механізмів соціальної адаптації молоді з порушеннями функцій опорно-рухового проводилося відповідно до моделі емпіричного дослідження зазначеної проблеми. Опорною структурою дослідження була модель соціальної адаптації молоді з порушеннями функцій опорно-рухового апарату Шевцова А., Чухрій І. [6; 14]. До компонентного складу моделі емпіричного дослідження психологічних механізмів соціальної адаптації молодих людей з порушеннями функцій опорно-рухового апарату увійшли такі блоки з методами дослідження: 1) дослідження структури особистості (Я-концепції) молодої людини з порушеннями функцій опорно-рухового апарату: Методика дослідження особливостей Я-концепції молоді з обмеженнями життєдіяльності Чухрій І.В. [10; с. 48-51]; 2) дослідження соціальної адаптації молодої людини з порушеннями функцій опорно-рухового апарату: Анкета (збір особистих даних молоді з обмеженнями життєдіяльності) Чухрій І. та Методики діагностики соціально-психологічної адаптації К.Роджерса і Р.Даймонда; 3) комплексне

дослідження психологічних механізмів соціальної адаптації молоді людини з порушеннями функцій опорно-рухового апарату: Діагностика психологічних механізмів соціальної адаптації Чухрій І.В. [5; с.83-95]; Методика діагностики копінг-механізмів Хейма Е. (E. Heim); Опитувальник Плутчика Келлермана Конте / Методика Індекс життєвого стилю Методика (Life Style Index, LSI) / Тест для діагностики механізмів психологічного захисту; 4) дослідження компонентів психологічних механізмів соціальної адаптації молоді людини з порушеннями функцій опорно-рухового апарату: поведінкового, комунікативного, емоційно-афективного та мотиваційно-вольового, пізнавального: Діагностика провідних тенденцій поведінки в реальній групі та уявлень про себе Методика "Q- Сортування" В.Стефансона, Методика діагностики типу поведінки в конфлікті К.Томаса (адаптація Н.В. Грішиної), Діагностика рівня соціальної фрустрації Л. І. Вассермана (модифікація В.В. Бойка), Методики «Шкала самооцінки» (Ч.Д.Спілберга, Ю.Л. Ханіна), Методика діагностики показників і форм агресії А.Басса та А. Дарки адаптація А.К. Осницького, Методика диференціальної діагностики депресивних станів В. Зунге (модифікованої Т.І. Балашовою), шкали методик: Методика діагностики копінг-механізмів Е. Хейма (E. Heim), Методика діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса і Р. Даймонда [3].

Експериментальною базою дослідження стали: Вінницький державний педагогічний університет імені М.М.Коцюбинського, Вінницький соціально-економічний інститут Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна», Вінницький міський центр соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з функціональними обмеженнями «Гармонія», Вінницький міжрегіональний центр професійної реабілітації інвалідів «Поділля», Вінницький обласний центр соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з функціональними обмеженнями «Обрій», Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна» (м.Київ), Вінницький національний медичний університет ім. М.М.Пирогова; Вінницький обласний клінічний госпіталь ветеранів війни; ГО «ВА Асоціація ветеранів, інвалідів війни та волонтерів АТО»; ГО «Паросток.

У дослідженні взяли участь 576 молодих людей з типовим розвитком та порушеннями функцій опорно-рухового апарату.

Отримані в результаті дослідження емпіричні дані були оброблені і для укрупнення досліджуваних характеристик було застосовано процедуру факторного аналізу.

Процедура факторизації – метод головних компонент з Varimax обертанням – була використана у два етапи. На першому, застосовували нормалізацію Кайзера із власним числом 1, обчислюючи загально можливу кількість факторів. На другому, повторювали процедуру за методом кам'янистого осипу Кеттела, обмежуючи їх кількість. Після цього було проведене інтерпретування отриманих факторів.

На першому етапі ми отримали факторні структури осіб з порушеннями функцій опорно-рухового апарату (Табл.1). За вказаною вище процедурою в експериментальній групі осіб було виділено 5 факторів, що описували 76,4 % дисперсії, перші три з яких описували по 19%, 18% і 17% - відповідно. Інші два суттєво слабші фактори склали відповідно 12% і 10%.

Перший фактор – 19% загальної дисперсії склався з характеристик сприйняття власного Я, на перше місце в якому виходять сприймання себе в сім'ї (0,90), у професійній сфері (0,87) та сприймання фізичного (й, насамперед, тілесного) Я (0,81). Даний фактор ми назвали «Я-орієнтований».

Другий фактор – 18% загальної дисперсії – пов'язаний з агресивно-депресивно-тривожними станами при дезадаптивних проявах. Як бачимо, у ньому інтегрувалися різні характеристики, пов'язані з негативними життєвими проявами: регресія і депресивність (по 0,73), показник загальної дезадаптації (0,70), особистісна тривога (0,65) і базові складові, пов'язані з агресивністю – інтегральний показник агресії (0,59), почуття провини (0,56) і ворожість (0,53). Даний фактор ми назвали «Дезадаптивний».

Третій фактор визначає 17% загальної дисперсії. Він виявився певною мірою протилежним попередньому фактору й був названий за домінуючими характеристиками «Адаптивно-раціональний». На першому місці за навантаженням тут вийшли показники інтегральної адаптованості (0,81), раціоналізації (0,76) і компенсації (0,70). З іншого боку до нього долучилися з негативним коефіцієнтом (приставкою «НЕ») показники реактивної тривожності (-0,60) і фрустрованості (-0,53).

Четвертий фактор характеризується найменшою кількістю показників - двома, проте їх значення, що відносяться до способів поведінки в конфліктних ситуаціях, виявилися досить високими й взаємопов'язаними – несуперництво (-0,92) і пристосування (0,84). Тож і назву даний фактор отримав відповідно характеристикам «Пристосувальний».

Таблиця 1

Пяти-факторна структура психологічних механізмів соціальної адаптації/дезадаптації молоді з порушеннями функцій опорно-рухового апарату

Фактори	Дисперсії (у%)
«Я-орієнтований»	18,62
«Дезадаптивний»	18,28
«Адаптивно-раціональний»	17,35
«Пристосувальний»	11,93
«Емоційно-компромісний»	10,22
<i>Усього</i>	76,40

П'ятий фактор за домінуючими характеристиками був названий «Емоційно-компромісний». Його основу складають показник неадаптивних копінг-стратегій Б (0,78), серед яких пригнічення емоцій, покірність, самозвинувачення тощо. Вони пов'язані з бажанням компромісу (0,72) й небажанням виявляти власну активність, спрямовану на співпрацю з оточенням (-0,67).

У підсумку маємо 2 фактори, що характеризують позитивну спрямованість осіб з порушеннями функцій опорно-рухового апарату й 3, що характеризують їхню негативну спрямованість.

Відповідно до принципів спеціальної психології, з метою визначення вектору психокорекційної роботи з молоддю з обмеженнями життєдіяльності, було проведено дослідження психологічних механізмів соціальної адаптації молоді з типовим розвитком. В контрольній групі досліджуваних, молодих людей з типовим розвитком (Табл. 2), факторна структура виявилася схожою, проте з деякими відмінностями. Усього було визначено 4 фактори, які охоплюють 78,3% дисперсії.

Перший фактор склав 23% загальної дисперсії, другий і третій – по 20%, четвертий найслабший із значимих факторів відповів 15% загальної дисперсії.

Перший фактор отримав назву «Деадаптовано-відчужено-тривожний» за назвами найсильніших показників, що до нього включені. Інтегральний показник деадаптованості становив 0,85. Слідом за ним йдуть неприйняття інших (0,84) й неприйняття себе (0,79). Далі слідують показники спрямованості на зовнішній комфорт (0,76) й відчуття емоційного дискомфорту (0,73). Наступними – показники особистої і реактивної тривожності (0,68 і 0,67 відповідно).

Другий фактор майже повністю відповідає першому у попередній факторній структурі й також може бути названий «Я-орієнтований». Його вага, як і наступного фактору, склала 20%. Найсильніший показник аналогічний попередній факторній структурі – «Я – сімейне» (0,89). Однак його специфікою, у порівнянні з особами з проблемами опорно-рухового апарату, є менша значущість показника «Я – фізичне» – 5-те місце за значимістю (0,74). На друге місце вийшло «Я – внутрішнє» (0,87).

Третя група показників у своїй більшості пов'язана з захисними механізмами – 6 з 8 включених до неї показників: регресія (0,76), компенсація (0,75), неприйняття (0,73), раціоналізація (0,68), залежність (0,61) і гіперкомпенсація (0,60). Інші два відносяться до непрямих складових агресивності – ворожості (0,65) і почуття провини (0,63). Те, на захист від чого механізми, в принципі, й спрямовані. Таким чином, даний фактор ми назвали «Адаптивно-захисний».

Четвертий фактор, найслабший серед виділених, склав 15% загальної дисперсії. Його ми віднесли до «Адаптивно-конструктивного», оскільки основні складові показники (5 елементів) характеризують виключно конструктивний бік адаптованості – її інтегральний показник

(0,82), прийняття себе й інших (0,78 і 0,72 відповідно), емоційний комфорт (0,70) і домінування (0,66).

У підсумку для осіб з типовим розвитком маємо 4-факторну структуру, в якій зафіксовано їх основні психологічні механізми соціальної адаптації.

Таблиця 2

Чотирьох-факторна структура психологічних механізмів соціальної адаптації/дезадаптації молоді з типовим розвитком

Фактори	Дисперсії (%)
«Деадаптивно-відчужено-тривожний»	22,51
«Я-орієнтований»	20,36
«Адаптивно-захисний»	20,24
«Адаптивно-конструктивний»	15,17
Усього	78,29

Варто відзначити основні відмінності у факторній структурі осіб з типовим розвитком та порушеннями функцій опорно-рухового апарату. По-перше, захисні механізми в осіб з типовим розвитком виділені в окремий фактор, який пов'язується насамперед з адаптацією. У факторній структурі молоді з порушеннями функцій опорно-рухового апарату захисні механізми пов'язуються з особистісною тривожністю, агресивністю, в цілому – з інтегральною дезадаптацією. По-друге, показники способів поведінки в конфліктах взагалі не стали значимими для молоді з типовим розвитком, тобто значимо не увійшли до жодного фактору ($|\text{показник}| < 0,40$). Для молоді з обмеженнями життєдіяльності вони значимо увійшли одразу у два фактори – «приспосувальний» і «емоційно-компромісний».



Рис.1. Факторні структури за показниками дослідження психологічних механізмів соціальної адаптації молоді з порушеннями функцій опорно-рухового апарату та типовим розвитком

Для виявлення статистичних відмінностей у показниках психологічних механізмів соціальної адаптації молоді з типовим розвитком та молоді з обмеженнями життєдіяльності, було проведено порівняльний аналіз даних. При застосуванні непараметричного статистичного U-критерія Манна-Уїтні встановлено, що у молоді з порушеннями функцій опорно-рухового апарату значущі відмінності за шкалами «почуття провини», «суперництво», «особистісна та реактивна тривога» (переважно показники особистісної тривоги) та в показниках Я-концепції особистості: Я-сімейне і Я-учнівське).

Висновки дослідження. За результатами представленого у статті емпіричного дослідження, зокрема результатів факторного аналізу даних дослідження, встановлено, що у факторних структурах молоді з типовим розвитком та молоді з порушеннями функцій опорно-рухового апарату є суттєві відмінності. Факторна структура молоді з порушеннями функцій опорно-рухового апарату складається з п'яти факторів: «Я-орієнтованого», «Деадаптивного», «Адаптивно-раціонального», «Пристаювального» та «Емоційно-компрімісного». Встановлено, що «Я-орієнтований фактор» виявлений і у молоді з типовим розвитком, проте характерною відмінністю є позиція «Я-фізичного» компоненту зазначеного фактору. Я-фізичне у факторній структурі молоді з обмеженнями життєдіяльності займає провідну позицію, а у молоді з типовим розвитком – несуттєву. На думку Г.Крайга [7] до компонентного складу Я-концепції молодої людини налужать такі структури як Я-особистісне, Я-професійне та Я-сімейне, а Я-фізичне притаманне більш раннім періодам розвитку людини. Тобто, порушення функцій опорно-рухового апарату стимулюють регресивні процеси, що позначаються в структурі особистості [9].

Виявленні статистичні відмінності за такими компонентами Я-концепції як Я-сімейне та Я-учнівське. Що може бути пов'язано з особливостями розвитку молоді, зокрема складністю створення власної сім'ї молоді з обмеженнями життєдіяльності та відмінностями у навчанні.

Також, за результатами дослідження встановлено, що у молоді з обмеженнями життєдіяльності переважають дезадаптивні факторні структури, що потребує спеціальних заходів психологічної допомоги спрямованих на подолання дезадаптивних стратегій та вироблення адаптивних проявів механізмів соціальної адаптації.

Бібліографія

1. Максименко, С., Максименко, К., Главник, О. (2003). Адаптація дитини до школи. Київ: Мікрос.
2. Налчаджян, А. (2010). Психологическая адаптация: механизмы и стратегии. Москва: Эксмо.
3. Райгородский, Д. (2009). Энциклопедия психодиагностики. Психодиагностика взрослых. Самара: Издательский Дом «Бахрах-М».

4. **Розум, С.И. (2006).** Психология социализации и социальной адаптации человека. Санкт-Петербург: Речь.
5. **Чухрий, И.В. (2018)** Диагностика психологических механизмов социальной адаптации лиц молодого возраста. Диалог. Психологический и социально-педагогический журнал. Минск: Республиканское унитарное предприятие "Издательство "Пачатковая школа". №3. с. 83-95.
6. **Шевцов, А.Г. (2009).** Освітні основи реабілітології. Київ: «МП Леся».
7. **Grace, Craig, Don, Baucum (2002).** Human development. Prentice-Hall.
8. **Larry Hjelle-Daniel, Ziegler (1992).** Personality theories: basic assumptions, research, and applications. McGraw-Hill.
9. **Tyson, Ph., Tyson, R. (1993).** Theories of Development: an integration. Yale University Press.
10. **Chukhrii, I.** Researching of youth self-concept with the musculoskeletal system disorders. The scientific heritage. № 32 (2019).P.3. Budapest.Hungary. P.48-51. <http://tsh-journal.com/wp-content/uploads/2019/03/VOL-3-No-32-32-2019.pdf>
11. **Shevtsov, A., Chuhrii, I. (2017).** Psychological mechanisms of social adaptation of young disabled people. American Journal of Applied and Experimental Research. №3(6). New York NY. USA. P.6-14. <http://online.fliphtml5.com/vuiiz/ltqf/#p=9>

References

1. **Maksymenko S., Maksymenko K., Glavlyk O. (2003)** Adaptation of the child to school. Kyiv:Mikros [In Ukrainian].
2. **Nalchajyan A. (2010)** Psychological Adaptation: Mechanisms and Strategies. Moscow: Eksmo. [In Russian].
3. **Rajgorodskij, D. (2009)** Jenciklopedija psihodiagnostiki. Psihodiagnostika vzroslyh. Samara: Izdatel'skij Dom «Bahrah-M». [In Russian].
4. **Rozum, S.Y. (2006).** Psy`xology`ya socy`aly`zacy`y` y` socy`al`noj adaptacy`y` cheloveka. Sankt-Peterburg: Rech`. [In Russian].
5. **Chuhrij, I.V. (2018)** Diagnostika psihologicheskikh mehanizmov social'noj adaptacii lic molodogo vozrasta. Dialog. Psihologicheskij i socyal'no-pedagogicheskij zhurnal. Minsk: Respublikanskoe unitarnoe predpriyatie "Izdatel'stvo "Pachatkovaja shkola". №3. S. 83-95. [in Belorussian].
6. **Shevtsov A. (2009)** Educational fundamentals of rehabilitation.. Kyiv: "MP Lesia". [In Ukrainian].
7. **Grace, Craig, Don, Baucum (2002).** Human development. Prentice-Hall. [in USA].
8. **Larry Hjelle-Daniel, Ziegler (1992).** Personality theories: basic assumptions, research, and applications. McGraw-Hill. [in USA].
9. **Tyson, Ph., Tyson, R. (1993).** Theories of Development: an integration. Yale University Press. [in USA].
10. **Chukhrii, I.** Researching of youth self-concept with the musculoskeletal system disorders. The scientific heritage. № 32 (2019).P.3. Budapest.Hungary. P.48-51. [in Hungary].
11. **Shevtsov, A., Chuhrii, I. (2017).** Psychological mechanisms of social adaptation of young disabled people. American Journal of Applied and Experimental Research. №3(6). New York NY. USA. P.6-14. [in USA].

Received 25.10.2019

Accepted 25.11.2019

УДК: 376:353:3.071 ("19"/91"19")

DOI 10.32626/2413-2578.2020-15.231-240

С.М. Шевченко

shevchenko_s_n@ukr.net

<http://orcid.org/0000-0002-5140-0018>

РОЗВИТОК НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИХ ЗАКЛАДІВ ДЛЯ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ В УМОВАХ НЕЗАЛЕЖНОЇ УКРАЇНИ ПЕРІОД З 1991-2000 рр.

Відомості про автора: Шевченко Світлана Миколаївна, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу історії та філософії освіти Інституту педагогіки НАПН України, Київ, Україна. Коло наукових інтересів: історія педагогіки, історія сурдопедагогіки, розвиток дітей з порушеннями слуху. Email: shevchenko_s_n@ukr.net

Contact: Svetlana Shevchenko, PhD of pedagogy, Institute of pedagogic National academy of pedagogical sciences. Research interests: history of pedagogics, history ASL pedagogy, development of children with violations of rumor. Email: shevchenko_s_n@ukr.net

Шевченко С.М. Розвиток навчально-виховних закладів для дітей із порушеннями слуху в умовах незалежної України у період з 1991-2000 рр. У статті проведений аналіз розвитку спеціальних навчально-виховних закладів для дітей із порушеннями слуху; показано їх статистику, розкрито характер діяльності досліджуваних спеціальних закладів в умовах незалежної України (1991-2000). Встановлено, що освіта для дітей з порушенням слуху на етапі становлення української держави почала мати належні засоби викладання і навчання рідної мови. Розкрито, що спільним для всіх закладів інтернатного типу була організація цілодобового перебування дітей в таких закладах під опікою педагогічних (при потребі й медичних) працівників з метою забезпечення всебічного й гармонійного розвитку вихованців, підготовки їх до дорослого життя.

Автор статті зазначає, що зміст і стан роботи початкової та середньої освіти спеціальних шкіл був спрямований на умови відродження, збереження культури та рідної мови дітей з порушеннями слуху; гарантуванні рівності здобуття знань, умінь і навичок; врахуванні інтересів дітей з особливими потребами у суспільному житті, що було одним із показників розвитку демократії, забезпечення прав людини.

Ключові слова: спеціальні навчальні заклади, спеціальні школи-інтернати для дітей з вадами розвитку, діти з порушеннями слуху, діти-інваліди, глухі і слабочуючі, незалежність України.

Шевченко С.М. Развитие учебно-воспитательных учреждений для детей с нарушениями слуха в условиях независимой Украины в период с 1991-2000 гг. В статье проведен анализ развития специальных учебно-воспитательных учреждений для детей с нарушениями слуха показано их статистику, раскрыт характер деятельности исследуемых специальных заведений в условиях независимой Украины (1991-2000). Установлено, что образование для детей с нарушением слуха на этапе становления украинского государства начала иметь надлежащие средства преподавания и обучения родному языку. Раскрыто, что общим для всех учреждений интернатного типа была организация круглосуточного пребывания детей в таких учреждениях на попечении педагогических (при необходимости и медицинских) работников с целью обеспечения всестороннего и гармоничного развития воспитанников, подготовки их к взрослой жизни.

Автор статьи отмечает, что содержание и состояние работы начального и среднего образования специальных школ был направлен на условия возрождения, сохранения культуры и родного языка детей с нарушениями слуха обеспечении равенства получения знаний, умений и навыков; учете интересов детей с особыми потребностями в общественной жизни, что было одним из показателей развития демократии, обеспечения прав человека.

Ключевые слова: специальные учебные заведения, специальные школы-интернаты для детей с недостатками развития, дети с нарушениями слуха, дети-инвалиды, глухие и слабослышащие, независимость Украины.

Shevchenko S. Development of educational institutions for children with hearing impairments in an independent Ukraine in the period from 1991-2000. The article analyzes the development of special educational institutions for children with hearing impairments. Shows the statistics of special educational institutions for children with hearing impairments. The nature of the activities of the studied special institutions in the conditions of independent Ukraine (1991-2000). It has been established that education for children with hearing impairment at the stage of formation of the Ukrainian state began to have adequate means of teaching and teaching their native language.

It is revealed that it was common for all residential institutions to organize round-the-clock stay of children in such institutions under the care of pedagogical (if necessary, medical) workers in order to ensure the comprehensive and harmonious development of pupils, preparing them for adulthood.

The author notes that the content and status of primary and secondary education of special schools was aimed at reviving, preserving the culture and

native language of children with hearing impairments. In the years of independence, laws and regulations were approved that guaranteed equality in the acquisition of knowledge and skills, took into account the interests of children with special needs in public life, which was one of the indicators of the development of democracy and ensuring human rights. It was proved that, at the request of time, numerous areas of public education of children in Ukraine were created and developed: orphanages, orphanages, general education boarding schools, boarding schools with in-depth study of certain subjects, boarding schools, boarding schools, sanatorium boarding schools, special boarding schools for children with developmental disabilities, social rehabilitation schools. It should be noted that the organization of children's round-the-clock stay in such institutions under the care of pedagogical (if necessary and medical) workers was common for all residential institutions in order to ensure the comprehensive and harmonious development of pupils and their preparation for adulthood.

Key words: special educational institutions, special boarding schools for children with developmental disabilities, children with hearing impairment, disabled children, deaf and hard of hearing, independence of Ukraine.

Постановка проблеми. На сучасному етапі громадського розвитку Українська держава гарантує рівні права для усіх національностей, що мешкають на її території. За роки незалежності в Україні створені правові основи державної національної політики, яка будується на принципах рівності соціальних, культурних прав і свобод усіх громадян. Становлення та розвиток незалежної Української держави є надійним захистом дітей із порушенням слуху. Діти з особливими потребами як складова народу України є повноправними суб'єктами політичного процесу.

Правовою основою формування державної політики прав нечуючих стали Декларація прав національностей України (1991), Закони України «Про освіту» (1991, 2017), «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» (1991, 2004), «Про загальну середню освіту» (1999), «Про охорону дитинства» (2001), «Про реабілітацію інвалідів в Україні» (2001), «Про освіту осіб, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку (спеціальну освіту)» (2007), Конституція України (1996), Національна доктрина розвитку освіти (2002), Укази Президента України «Про додаткові заходи щодо посилення соціального захисту інвалідів та проведення в Україні у 2003 р. Року людей з інвалідністю» (2003), «Про першочергові заходи щодо створення сприятливих умов життєдіяльності осіб з обмеженими фізичними можливостями» (2005), «Про додаткові невідкладні заходи щодо створення сприятливих умов життєдіяльності осіб з обмеженими фізичними можливостями» (2007), постанова Кабінету Міністрів України послуги

«Переклади дактильно- жестової мови на словесну і навпаки» (2009-2010) та ін.

В організації навчального процесу спеціальних шкіл одним із пріоритетних напрямів було навчання мови дітей з порушеннями слуху. Ряд документів світового масштабу: резолюції Європейського парламенту (1988, 1998), Рекомендації Парламентської Асамблеї Ради Європи «Про права національних мов в державах - членах Ради Європи» (2003), Конвенції ООН про права інвалідів (2008), які надали офіційний статус національній жестовій мові глухих, визнали жестову мову глухих частиною культурного багатства Європи, зокрема, частиною європейської лінгвістичної і культурної спадщини, в якості повноцінного і природного засобу спілкування для людей з порушеннями слуху [6, с. 21].

Теоретико-методологічну основу дослідження склали: психологопедагогічна теорія корекційної спрямованості навчання, виховання та розвитку дітей з особливими потребами (О. Глоба, Т. Басілова, В. Засенко, М. Земцова, А. Колупаєва, С. Кульбіда, Н. Макаруч, І. Мартиненко, С. Мещерякова, І. Омельченко, Н. Пахомова, Т. Сак, В. Синьов, Є. Соботович, О. Таранченко, М. Шеремет та ін.). Результати ґрунтовних досліджень історико-педагогічних аспектів становлення та розвитку вітчизняної корекційної педагогіки і спеціальної психології широко висвітлюються в наукових працях українських вчених (В. Бондар, І. Єременко, Н. Засенко, В. Золотоверх, С. Кульбіда, Л. Одинченко, І. Соколянський, М. Супрун, О. Шевченко, М. Ярмаченко та ін.).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Означений аспект навчального процесу дітей з порушеннями слуху був предметом розгляду таких українських учених: Н. Адамюк, Н. Іванюшевої, В. Засенка, Т. Єжової, С. Кульбіди, О. Таранченко, І. Чепчиної та ін. Питання теорії і історії організації спеціального навчання і виховання дітей, що недочувають і глухих, завжди були предметом багатьох досліджень (В. Бондаря, Н. Засенко, В. Засенка, І. Колісника, Є. Синьова, В. Шевченка, Л. Фомічової, М. Ярмаченка та ін.). Важливе місце в цьому контексті належить питанням навчання і виховання дітей з порушеннями слуху, оскільки особливості поступу вітчизняної сурдопедагогіки, цілісний, науково-обґрунтований підхід до аналізу особливостей становлення та формування її теорії і практики на різних етапах історії мають вагомe значення для вдосконалення та подальшої розбудови цієї галузі. Слід зазначити, що дослідження М. Богданова-Березовського, О. Дьячкова, І. Соколянського, М. Лаговського, М. Ярмаченка та ін. присвячені широкому колу питань навчання глухих у різні часи. Отже, вчені звертали велику увагу на організацію навчальної діяльності дітей з порушеннями слуху; досліджували різні проблемні питання навчального процесу дітей із порушеннями слуху які є надзвичайно актуальними і в

нинішній час. «Необхідність реформування освітньо-виховної системи, в т.ч. і спеціальної, визначає актуальність цієї проблематики, її недостатню розробленість, відсутність сучасного глибокого і ґрунтового вивчення даної тематики, що зумовлює важливість ґрунтового дослідження історико-педагогічного досвіду навчання і виховання дітей з порушеннями слуху в Україні та вказує на важливість конструктивно-критичного аналізу досвіду спеціального (корекційного) навчання дітей з порушеннями слуху» [14, с. 99].

Мета статті – провести аналіз розвитку спеціальних навчально-виховних закладів для дітей із порушеннями слуху, показати їх статистику та розкрити характер діяльності досліджуваних спеціальних закладів в умовах незалежної України в період із 1991 по 2000 рр.

Виклад основного матеріалу. Огляд історіографічних джерел із проблем розвитку закладів інтернатного типу, аналіз нормативно-правових документів в галузі освіти дає можливість констатувати, що на певних етапах розвитку нашого суспільства виникали різні типи навчально-виховних закладів інтернатного типу. Виконавши свою соціальну функцію, вони замінювались іншими. На вимогу часу створювалися і розвивалися численні напрями суспільного виховання дітей в Україні: дитячі притулки, дитячі будинки, загальноосвітні школи-інтернати, школи-інтернати з поглибленим вивченням окремих предметів, гімназії-інтернати, ліцеї-інтернати, санаторні школи-інтернати, спеціальні школи-інтернати для дітей з порушеннями розвитку, школи соціальної реабілітації тощо [12, с. 15-16].

Основними державними навчальними закладами для дітей із порушенням слуху шкільного віку у цей період були:

- спеціальні загальноосвітні школи-інтернати,
- навчально-реабілітаційні центри
- та спеціальні (корекційні) класи у загальноосвітніх навчальних закладах [8, с. 9].

Серед них функціонувала розгалужена, диференційована система: навчально-виховних (корекційних) закладів, реабілітаційних і медико-педагогічних центрів, навчально-виховних комплексів. А також, до системи загальноосвітніх навчальних закладів для дітей-інвалідів відносилися: спеціальні школи з продовженим днем, спеціальні навчально-виховні комплекси, об'єднання. Спільним для всіх закладів інтернатного типу була організація цілодобового перебування дітей в таких закладах під опікою педагогічних (при потребі й медичних) працівників з метою забезпечення всебічного й гармонійного розвитку вихованців, підготовки їх до дорослого життя.

Зазначимо, що діти, які за характером патологій не могли навчатися безпосередньо у школах, вони отримували освіту за індивідуальною формою.

На основі загального «Положення про спеціальну загальноосвітню

школу-інтернат (школу, клас) України для дітей з вадами фізичного або розумового розвитку» встановлено, що «Спеціальна загальноосвітня школа-інтернат (школа) для дітей з вадами фізичного або розумового розвитку є державним загальноосвітнім навчально-виховним і корекційно-відновлювальним закладом освіти, який задовольняє потреби дітей з вадами у фізичному або розумовому розвитку у загальній освіті, соціальній допомозі і реабілітації» [10, с. 1].

У досліджуваній період система спеціальної освіти в Україні ґрунтувалася на вікових особливостях дітей та рівнях загальноосвітніх програм. Основними завданнями загальноосвітньої спеціальної школи (школи-інтернату) було забезпечення належних умов для проживання, навчання, виховання, медичної та соціальної реабілітації та надання медичної допомоги вихованцям з фізичними або розумовими вадами розвитку та психічними розладами. У 90-х рр. відповідно до потреб для дітей із особливими потребами було відкрито 32 дитячі будинки, 30 шкіл-інтернатів. Набули поширення малокомплектні дитячі будинки змішаного типу (15 – 30 дітей), які формувалися за різновіковим принципом та за місцем проживання родичів дітей і утримувалися за рахунок місцевих бюджетів [1, с. 218].

У період із 1991 – 2000 років значно скоротилася мережа спеціальних шкіл та їх наповнюваність. Так, станом на 1992 р. в Україні функціонувало 409 спеціальних шкіл із 78 тис. учнів, а в 1998 – 1999 н. р. їх кількість уже становила 308 закладів із 69 тис. учнів [8, с. 8]. Це підтверджується Державною службою статистики України денних загальноосвітніх навчальних закладів у 1991-2000 рр. (рис. 1) [7, с. 414]:

Рис. 1.

Денні загальноосвітні навчальні заклади (на початок навчального року)

ОСВІТА												
20.11. Денні загальноосвітні навчальні заклади												
<i>(на початок навчального року)</i>												
	1990/91	1995/96	2000/01	2005/06	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	
Кількість закладів	21310	21903	21965	21357	20984	20745	20368	20095	19690	19497 ¹	19126 ¹	
I ступеня	3178	3254	3144	2777	2553	2422	2177	2016	1856	1793	1661	
I–II ступеня	7403	6639	6262	5754	5600	5511	5397	5310	5154	5069	4900	
I–III ступеня	10318	11612	12157	12418	12432	12414	12394	12369	12287	12249 ¹	12177 ¹	
спеціальні школи (школи-інтернати) та школи соціальної реабілітації	411	398	402	408	399	398	400	400	393	386	388	
Кількість учнів у закладах, тис.	6939	7007	6647	5301	4768	4533	4421	4228	4225	4160 ¹	4150 ¹	
I ступеня	67	96	107	101	89	85	82	79	76	75	74	
I–II ступеня	966	837	707	497	430	401	390	364	343	335	328	
I–III ступеня	5821	6005	5764	4642	4183	3980	3883	3720	3741	3699 ¹	3697 ¹	
спеціальних шкіл (школ-інтернатів) та шкіл соціальної реабілітації	85	69	69	61	66	67	66	65	65	51	51	
Кількість учителів, тис.	532	591	572	539	526	520	517	511	504	506	504	

¹ На початок 2012/13 навчального року у загальну кількість закладів урахувано 75 навчальних закладів II–III ступеня, в яких навчалось 17,5 тис. учнів, на початок 2013/14 навчального року – відповідно 78 та 16,5 тис.

20.12. Змінність занять у денних загальноосвітніх навчальних закладах¹
(на початок навчального року)

Кількість закладів, що проводили заняття				Кількість учнів, які навчалися ²			
в одну зміну		у дві зміни ³		у першу зміну		у другу зміну ⁴	
усього	відносно до загальної кількості закладів	усього	відносно до загальної кількості закладів	тис.	відносно до загальної кількості учнів	тис.	відносно до загальної кількості учнів

Аналізуючи таблицю функціонування спеціальних закладів для дітей з особливими потребами цього періоду, можна констатувати що у період 1991-2000 рр. значно скоротилася мережа спеціальних шкіл та їх наповнюваність. Проте, досвід функціонування спеціальних закладів для дітей із порушеннями слуху цього періоду, можна відзначити як позитив збереження більшості цих освітніх осередків; відповідних умов для надання реабілітаційної допомоги. Адже дослідження більшості сурдопедагогів-науковців були скеровані на розв'язання проблеми поліпшення якості навчально-виховної роботи у спеціальних школах для глухих і слабочуючих дітей.

Відповідно до ратифікації багаточисельних міжнародних Конвенцій і Декларацій у галузі прав дитини (у т.ч. інвалідів); розробки Концепції спеціальної освіти осіб із особливостями психофізичного розвитку в найближчі роки та на перспективу (1996 р.), цільової комплексної програми «Соціально-психологічна підтримка і реабілітація осіб з вадами фізичного і психічного розвитку» (1996 р.) були спрямовані на створення державної системи допомоги дітям із вадами в розвитку та дітям-інвалідам, сприяння подальшому розвитку й удосконаленню питань організації соціально-педагогічної роботи з підлітками з особливими потребами. Спільна робота сурдопедагогів, викладачів та законів про шкільну освіту постійно скеровувалася на вивчення рівня готовності (освітньої і психологічної) випускників до продовження навчання, особливостей методів, прийомів і принципів навчання, організації самостійної роботи та розвитку пізнавальної діяльності учнів з порушеннями слуху. Завдання охоплення всіх дітей із особливими потребами, зокрема дітей з порушенням слуху, соціально-педагогічним впливом, надання психолого-медико-педагогічної допомоги були характерним для цього періоду. Крім того, забезпечення навчально-виховним процесом у спеціальному закладі освіти.

Власне до 2000 р. була створена розгалужена мережа інтернатних закладів, у яких утримувалися, навчалися, виховувалися, одержували комплекс корекційно-реабілітаційних, лікувально-оздоровчих заходів діти, які потребували соціального захисту (діти-сироти, діти, позбавлені батьківського піклування, хворі діти, чи діти з порушеннями фізичного або розумового розвитку, діти-інваліди, діти, які порушили закон) [11, с. 63]. До складу мережі у цей час входило 689 інтернатних закладів різних типів, у яких навчалася 154,5 тис. учнів, зокрема: 299 загальноосвітніх навчальних закладів-інтернатів (86,3 тис. учнів), у тому числі: 391 спеціальна школа-інтернат для дітей, котрі потребували корекції фізичного чи розумового розвитку (61,2 тис. учнів), з яких 59 – для дітей із порушеннями слуху (7,3 тис. учнів) та ін. [2, с.1]. Отже, спеціальна школа покликана здійснювати соціальну реабілітацію учня, виховувати в нього розуміння загальнолюдських цінностей, громадянську позицію, готувати до активної трудової діяльності, забезпечувати правове

виховання [3, с. 316]

Висновки. На підставі аналізу статистичних даних України, законодавчих документів України, історико-педагогічної джерел, історичної літератури можна зробити висновок, що спеціальні заклади для дітей з особливими потребами на початку 90-х років мали стабільних характер розвитку. Починаючи із середини 90-х років їх мережа почала скорочуватися. Проте освіта для дітей з порушенням слуху на етапі становлення української держави почала мати належні засоби викладання і навчання рідної мови.

До прогностичних тенденцій подальшого розвитку системної організації соціально-педагогічної роботи з підлітками з особливими потребами в Україні у XXI столітті віднесемо тенденції удосконалення мережі спеціальних освітніх закладів; розробку та запровадження нових форм, методів і технологій у роботі з дітьми зазначеної категорії.

Проведене дослідження не вичерпує всіх проблем, пов'язаних із розвитком і вдосконаленням системи соціально-педагогічної діяльності з підлітками з особливими потребами в середніх навчальних закладах України.

Бібліографія

1. **Біденко Н.** Розвиток загальної середньої освіти в Україні в період незалежності. Наукові записки. Серія: істор. науки. Вип. №12. С. 213-225.;
2. **Бондар В.,** Золотоверх В. Інтерпретація еволюції спеціальної освіти: зародження, становлення, розвиток (до десятиріччя Інституту спеціальної педагогіки АПН України). Режим доступу : lib.npu.edu.ua/full_txt/D0560401002.rtf ;
4. **Гончаренко С.** Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с. ;
5. **Досвід** втілення положень про освіту для дітей з особливими потребами в країнах Центральної Європи: [результати до досліджень Іванни Чані]. К. : Міжнародний фонд «Відродження», 2006. 43 с. ;
6. **Закон України** «Про загальну середню освіту» / м. Київ, 13 травня 1999 р. - №651- XIV Режим доступу : // <http://www.mon.gov.ua/Laws/education/average/4>.;
7. **Закон України** «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні». – Ст. 23. – Відомості Верховної Ради, 2004. – № 21. – 252 с. ;
8. **Освіта.** Державна служба статистики України за 2013 р. / За редакцією Осауленко О.Г. Київ, 2014. 533 с.;
9. **Колупаєва А.А.** Таранченко О.М. Освіта дітей з особливими потребами за часів незалежності України: етапність у стратегічному вимірі / Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання. Київ, 2016. № 3. С. 7-18. ;
- 10 **Національна** доктрина розвитку освіти / Затверджено Указом Президента України від 17 квітня 2002 р. №347/2002 Режим доступу : // <http://www.mon.gov.ua/>;
11. **Про затвердження** «Положення про спеціальну загальноосвітню школу-інтернат (школу, клас) України для дітей з вадами фізичного або розумового розвитку» № 136 від 13.05.93 р. Зареєстровано в Міністерстві юстиції України 1 верес. 1993 р. за № 120.

Погоджено Заступник міністра охорони здоров'я України В.М. Пономаренко 13.05.93 р. URL : 08file:///F:/%D1%81%D0%BC19/%D0%9F%D1%80%D0%BE%20%D0%B7%D0%B7%202).html; **12. Статистичний** щорічник України за 2002 рік. Державний комітет статистики України, К., 2003. 790 с.; 13. Таранченко О.М. Система спеціального навчання дітей зі зниженим слухом в Україні (історичний аспект): Монографія. К.: «Літо», 2007. 212 с.; **14. Шевченко В.М.** Розвиток спеціальної освіти для дітей з порушенням слуху в Україні (XIX – початок XX століття). Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: збірник наукових праць, Випуск №33. С. 96-100.

References

1. Bidenko N. Rozvytok zahalnoi serednoi osvity v Ukraini v period nezalezhnosti. Naukovi zapysky. Serii: istor. nauky. Vyp. №12. S. 213-225.;
2. **Bondar V., Zolotoverkh V.** Interpretatsiia evoliutsii spetsialnoi osvity: zarozhennia, stanovlennia, rozvytok (do desiatyrichchia Instytutu spetsialnoi pedahohiky APN Ukrainy). Rezhym dostupu : lib.npu.edu.ua/full_txt/D0560401002.rtf ; 3. Honcharenko S. Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk / Semen Honcharenko. – Kyiv: Lybid, 1997. – 376 s. ;4. **Dosvid** vtilennia polozhen pro osvitu dlia ditei z osoblyvymy potrebamy v krainakh Tsentralnoi Yevropy: [rezultaty do doslidzhen Ivanny Chani]. K. : Mizhnarodnyi fond «Vidrodzhennia», 2006. 43 s. ; **5. Zakon** Ukrainy «Pro zahalnu seredniu rosvitu» / m. Kyiv, 13 travniach 1999 r. - №651- XIV Rezhym dostupu : // <http://www.mon.gov.ua/laws/education/average/4.>; **6. Zakon** Ukrainy «Pro osnovy sotsialnoi zakhyschenosti invalidiv v Ukraini». – St. 23. – Vidomosti Verkhovnoi Rady, 2004. – № 21. – 252 s. ; **7. Osvita.** Derzhavna sluzhba statystyky Ukrainy za 2013 r. / Za redaktsiieiu Osaulenko O.H. Kyiv, 2014. 533 s.; **8. Kolupaieva A.A.** Taranchenko O.M. Osvita ditei z osoblyvymy potrebamy za chasiv nezalezhnosti Ukrainy: etapnist u stratehichnomu vymiri / Defektolohiia. Osoblyva dytyna: navchannia ta vykhovannia. Kyiv, 2016. № 3. S. 7-18. ; **9. Nakaz MON № 852 vid 11.09.09 r.** Pro vvedennia navchalnogo predmetu “Ukrainska zhestova mova» ta vnesennia zmin do Typovykh navchalnykh planiv spetsialnykh zahalnoosvitnykh navchalnykh zakladiv dlia ditei, yaki potrebuiut korektsii fizychnoho ta (abo) rozumovoho rozvytku. Rezhym dostupu : http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/4826/. ; **10. Natsionalna doktryna rozvytku osvity / Zatverdzheno Ukazom Prezidenta Ukrainy vid 17 kvitnia 2002 r. №347/2002** Rezhym dostupu : // <http://www.mon.gov.ua/>; **11. Pro zatverdzhennia** «Polozhennia pro spetsialnu zahalnoosvitniu shkolu-internat (shkolu, klas) Ukrainy dlia ditei z vadamy fizychnoho abo rozumovoho rozvytku» № 136 vid 13.05.93 r. Zareiestrovano v Ministerstvi yustytysii Ukrainy 1 veres. 1993 r. za № 120. Pohodzheno Zastupnyk ministra okhorony zdorovia Ukrainy

V.M. Ponomarenko 13.05.93 r. Rezhym dostupu : 08file:///F:/%D1%81%D0%BC19/%D0%9F%D1%80%D0%BE%20%D0%B7%D0%B7%202).html; **12.** Statystychnyi shchorichnyk Ukrainy za 2002 rik. Derzhavnyi komitet statystyky Ukrainy, K., 2003. 790 s.; **13.**

Taranchenko O.M. Systema spetsialnoho navchannia ditei zi znyzhenym slukhom v Ukraini (istorychnyi aspekt): Monohrafiia. K.: «Lito», 2007. 212 s.; **14.** **Shevchenko V.M.** Rozvytok spetsialnoi osvity dla ditei z porushenniam slukhu v Ukraini (KhIKh – pochatok KhKh stolittia). Naukovyi chasopys NPU imeni M.P.Drahomanova. Serii 19. Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia: zbirnyk naukovykh prats, Vypusk №33. S. 96-100.

Received 09.11.2019

Accepted 07.12.2019

УДК 376-056.24

DOI 10.32626/2413-2578.2020-15.240-257

В. Шилонова

vierasilonova@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0003-3347-925X>

В. Кляйн

vladimirklein27@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-8895-0750>

В. Гладуш

viktor.gladush2@gmail.com.

<http://orcid.org/0000-0003-3347-0925>

ІНКЛЮЗИВНА ДІАГНОСТИКА ТА СТИМУЛЮВАННЯ УЧНІВ НУЛЬОВИХ КЛАСІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ СЛОВАЦЬКОЇ РЕСПУБЛІКИ

Стаття підготовлена в рамках проекту VEGA №. 1/0522/19 «Створення інклюзивного середовища в дитячому садку та інклюзивних підходів у діагностуванні та стимулюванні розвитку дітей з обмеженими можливостями».

Відомості про авторів: Шилонова Вера, доктор PhD, завідувач кафедри спеціальної та лікарської педагогіки Інституту Юрая Палеша, Педагогічний факультет Католицького університету в Ружомберку, Словацька республіка. У колі наукових інтересів: проблеми інклюзивного навчання, інклюзивної діагностики дітей із соціально незахищених сімей. E-mail: vierasilonova@gmail.com

Кляйн Володимир, доктор хабілітований, доцент, директор Інституту Юрая Палеша, Педагогічний факультет Католицького університету в Ружомберку, Словацька республіка. У колі наукових інтересів: проблеми інклюзивного навчання, інклюзивної діагностики дітей із соціально незахищених сімей. E-mail: vladimirklein27@gmail.com

Гладуш Віктор, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри спеціальної та лікарської педагогіки Інституту Юрая Палеша, Педагогічний факультет Католицького університету в Ружомберку, Словацька республіка. У колі наукових інтересів: питання історії спеціальної педагогіки, проблеми інклюзивного навчання, інклюзивної діагностики дітей із соціально незахищених сімей. E-mail: viktor.gladush2@gmail.com.

Contact: PhD. Viera Šilonová, PhD. – Catholic University in Ružomberok, Faculty of Education, Department of Special Pedagogy and Therapeutic Pedagogy, Juraj Páleš Institut in Levoča, Slovakia. Research interests: problems of inclusive education, inclusive diagnosis of children from vulnerable families. E-mail: vierasilonova@gmail.com

Doc. PaedDr. Vladimír Klein, PhD. – Catholic University in Ružomberok, Faculty of Education, Juraj Páleš Institut in Levoča, Slovakia. Research interests: problems of inclusive education, inclusive diagnosis of children from vulnerable families. E-mail: vladimirklein27@gmail.com

Prof. Viktor Hladush, DrSc. – Catholic University in Ružomberok, Faculty of Education, Department of Special Pedagogy and Therapeutic Pedagogy, Juraj Páleš Institut in Levoča, Slovakia. Research interests: history of special pedagogy, problems of inclusive education, inclusive diagnosis of children from vulnerable families. E-mail: viktor.gladush2@gmail.com.

Відомості про наявність друкованих статей: Klein V., Šilonova V., Hladush V. Actual problems of inclusion, integration of social and health dis advantaged pupils in the Slovak Republic // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць: вип. 13. – Кам'янець-Подільський: ПП «Медобори-2006», 2019. – с. 48-60.
Шилонова В., Кляйн В., Гладуш В. Шкільний спеціальний педагог в середовищі дошкільного закладу Словацької Республіки // Науково-практичний журнал «Ukraine. Nation's Health». – Київ, 2019. № 2 (55). – с.130-135.
Гладуш В., Шилонова В., Кляйн В. Формування діагностико-прогностичної компетентності випускника магістратури спеціальної освіти // Науково-практичний журнал «Ukraine. Nation's Health». – Київ, 2019. № 2 (55). – с.26-32.

Шилонова В., Кляйн В., Гладуш В. Інклюзивна діагностика та стимулювання учнів нульових класів початкової школи Словацької Республіки. Наукове дослідження зосереджене на проблемі інклюзивної діагностики та стимулювання соціально незахищених учнів, що

навчаються в нульових класах початкових шкіл Словацької Республіки. Автори провели емпіричне дослідження, направлене на вимір ефективності застосування спеціальної програми стимулювання навчальної діяльності дітей після скринінгової діагностики (автори В. Шилонова, В. Кляйн, П. Шинкова, 2018). Метою дослідження було з'ясування наскільки є статистично значимі відмінності між результатами освітньої діяльності учнів початкової школи до та після їх стимулювання. Автори здійснили вимірювання рівня 38-ми показників на вході та виході (до та після педагогічного стимулювання). В кінці статті автори формулюють рекомендації педагогічним працівникам щодо теорії і практики організації освітньої діяльності, що ґрунтуються на результатах дослідження. Це підтверджує високу ефективність скринінгової орієнтаційної діагностики та подальшого стимулювання соціально незахищених учнів нульових класів початкової школи.

Ключові слова: скринінг, діагностика, стимулювання, соціально незахищені учні, інклюзія.

Шилонова В., Кляйн В., Гладуш В. Инклюзивная диагностика и стимулирование учеников нулевых классов начальной школы Словацкой Республики. Научное исследование сосредоточено на проблеме инклюзивной диагностики и обучения социально незащищенных учеников, обучающихся в нулевых классах начальных школ Словацкой Республики. Авторы провели эмпирическое исследование, направленное на измерение эффективности применения специальной программы стимулирования учебной деятельности детей после скрининговой диагностики (авторы В. Шилонова, В. Кляйн, П. Шинкова, 2018). Целью исследования было выяснение насколько статистически значимые различия между результатами образовательной деятельности учащихся начальной школы до и после их стимулирования. Авторы провели измерения уровня 38-ми показателей на входе и выходе (до и после педагогического стимулирования). В конце статьи авторы формулируют рекомендации педагогическим работникам по теории и практике организации образовательной деятельности, основанные на результатах исследования. Это подтверждает высокую эффективность скрининговой ориентационной диагностики и дальнейшего стимулирования социально незащищенных учащихся нулевых классов начальной школы.

Ключевые слова: скрининг, диагностика, стимулирование, социально незащищенные ученики, инклюзия.

Shylonova V., Klein V., Hladush V. Inclusive diagnosis and stimulation of lower grades students of the primary school in the Slovak Republic. The research focuses on the problem of inclusive diagnosis and stimulation of disadvantaged students enrolled in lower grades of primary

schools in the Slovak Republic. In recent years, the authors have prepared a number of methodological recommendations for pedagogical staff on the organization of screening diagnostics and stimulation of preschool children potentially to be enrolled in educational institutions with inclusive education. Observations show that a large proportion of preschool children are not ready to take part in primary school curricula for objective reasons, the main one is the lack of parental assistance. It is a category of socially disadvantaged children who need additional attention from the society and teaching staff. Therefore, an empirical study aimed at measuring the effectiveness of the application of a special program to stimulate the educational activity of children after screening diagnosis (by authors V. Shylonova, V. Klein, P. Shynkova, 2018). The purpose of the study was to find out how the differences between the educational performance of primary and secondary school students are statistically significant before and after their stimulation. The authors measured the level by 38 indicators at the input and output (before and after pedagogical stimulation), namely “Visual distinction of figure and background”, “Visual differentiation”, “Visual memory”, “Auditory differentiation of picture and background”, “Auditory differentiation”, “Aural memory”, “Tactile and kinesthetic perception”, “Body posture”, “Visual and auditory intermodality”, “Auditory and visual intermodality”, “Visual variability”, “Auditory variability”, “Drawing Figures”, “Lexical resource”, “Categorization”, “Size, quantity, order”, “Child behavior during group screening”, “Child behavior during individual exam”, “Self-knowledge”, “Speech, language, communication”, “Mathematical abilities”. The results of the indicators are processed using statistical and mathematical methods, which gives the study veracity and reliability. At the end of the article, the authors formulate recommendations for teaching staff on the theory and practice of organizing educational activities based on the research findings. This confirms the high efficiency of screening orientation diagnosis and the further stimulation of socially disadvantaged students of primary school.

Keywords: screening, diagnosis, stimulation, socially disadvantaged students, lower grades, primary school, inclusion.

Актуальність дослідження. Більшість дітей, які не готові йти до першого класу початкової школи Словацької Республіки – це вихідці із соціально неблагополучних сімей. Відтермінування початку обов'язкової освіти для цих дітей не вигідне, оскільки дитина залишається в менш стимулюючому середовищі. Саме нульовий клас у початковій школі – це форма навчання шестирічних дітей з соціально неблагополучних сімей. Як правило, ці діти за результатами обстеження у відповідному центрі педагогічного і психологічного консультування та профілактики за своїм розвитком не готові до вступу в перший клас початкової школи. Згідно з Законом Національної ради Словацької Республіки № 245/2008

про виховання та навчання – нульовий клас початкової школи для дітей, які на 1 вересня досягли віку шести років і в розвитку не досягли шкільного рівня із-за того, що перебували в соціально неблагополучному середовищі освоювати освітню програму першого класу початкової школи мають через проходження нульового класу. Метою нашого дослідження було виявлення об'єктивної інформації щодо результатів скринінгу розвитку дітей та практичне застосування стимулюючої програми, призначеної для поліпшення успішності учнів нульових класів початкової школи. Дослідження було зосереджене на оцінці ефективності програми стимулювання.

СКРИНІНГОВА ДІАГНОСТИКА УЧНІВ НУЛЬОВИХ КЛАСІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ПОЧАТКУ ТА ПІСЛЯ СТИМУЛЮВАННЯ

Основне питання дослідження полягало: «Чи є різниця в успішності учнів нульових класів після виявлення у них труднощів у навчанні та застосування програми стимулювання?» Метою дослідження було висвітлення статистичних показників у результатах освітнього процесу за допомогою цільового стимулювання учнів до навчання, яке пропонується авторами.

Вибірка дослідження. У дослідженні проблеми брали участь учні нульових класів дев'яти початкових шкіл, яких залучено до Національного проекту «Школа відкрита для всіх». У цілому обстежено успішність 255 учнів. Статистична вибірка складалася з усіх діагностованих учнів, які пройшли перевірку на вході та виході дослідження.

Графік досліджень. Вересень – жовтень 2018 р.: проведення скринінгової діагностики учнів нульових класів початкової школи (на вході)²⁴.

Жовтень 2018 – травень 2019 р.: проведення роботи зі стимулювання учнів нульових класів початкової школи за допомогою спеціальної програми²⁵.

Травень 2019 – червень 2019 р.: проведення скринінгової діагностики учнів нульових класів початкової школи (на виході).

Липень 2019 – вересень 2019 р.: статистична обробка результатів на вході і виході. Аналіз та інтерпретація результатів емпіричного дослідження.

Методологія дослідження. анотовані результати скринінгу на вході та виході дослідницької роботи оцінювалися цілісно. Результати

¹ ŠILONOVÁ, V. - KLEIN, V. - ŠINKOVÁ, P. A. 2018. *Manuál k depistáži pre deti predškolského veku pochádzajúce zo sociálne znevýhodneného prostredia - inovovaná časť.* Prešov: Metodicko-pedagogické centrum v Prešove, 2018. s. 107. ISBN 978-80-565-1434-4.

² ŠILONOVÁ, V. - KLEIN, V. - ŠINKOVÁ, P. A. 2018. *Manuál k stimulačnému programu pre deti predškolského veku pochádzajúce zo sociálne znevýhodneného prostredia - inovovaná časť.* Prešov: Metodicko-pedagogické centrum v Prešove, 2018. s. 140. ISBN 978-80-565-1432-0.

первинного і вторинного скринінгів представляють дві змінні, що відносяться до кожної одиниці (учня) статистичної вибірки. Для підрахунку отриманих значень, що мали бінарні відношення використовувався парний Т-критерій (Стюдента). Ми використовували його, коли дві групи вимірювань засновані на одній і тій же вибірці респондентів, яка була протестована двічі (вхідні та вихідні вимірювання) і порівнюються один з одним. Т-критерій заснований на відмінностях двох вимірів кожного суб'єкта.

Для обрахування номінальних показників дослідження використовувався критерій узгодженості (Хі-квадрат) Пірсона. Ці тести виявляють відносини між двома номінальними змінними, тобто вони використовуються для аналізу залежностей номінальних змінних. Це включає в себе групу непараметричних тестів на основі зведеної таблиці. Ці тести підтверджують нульову гіпотезу про те, що змінні є незалежними.

РЕЗУЛЬТАТИ СКРИНІНГОВОЇ ДІАГНОСТИКИ (ВХІДНОЇ ТА ВИХІДНОЇ) ТА СТИМУЛЮВАННЯ УЧНІВ НУЛЬОВИХ КЛАСІВ ПОЧАТКОВИХ ШКІЛ

В цій частині наукового дослідження читачам представлені результати скринінгової діагностики, яких досягли учні нульових класів початкових шкіл, до та після проведеного стимулювання за окремими параметрами, що вимірювалися.

У ході вимірювання візуальної диференціації фігури та фону виявлено, що результати значно покращилися, тобто на виході статистично стало менше помилок (стандартне відхилення = 0,999), ніж на вході (стандартне відхилення = 1,700) (рис.2.1).

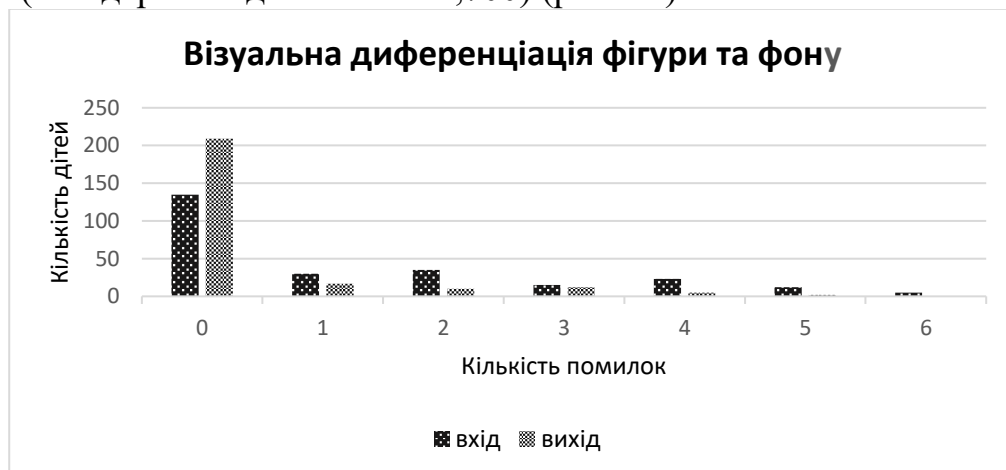


Рис.2.1. Результати вимірювання візуальної диференціації фігури та фону до та після стимулювання

Статистична значимість була також підтверджена в пункті «Візуальна диференціація». Статистично менше помилок на виході (стандартне відхилення = 1.694), ніж на вході (стандартне відхилення = 1.733) (рис. 2.2).



Рис.2.2. Результати вимірювання візуальної диференціації

Статистично менше допущено помилок в ході вимірювання візуальної пам'яті. Так на виході (стандартне відхилення = 1776), на вході (стандартне відхилення = 1742) (рис.2.3).

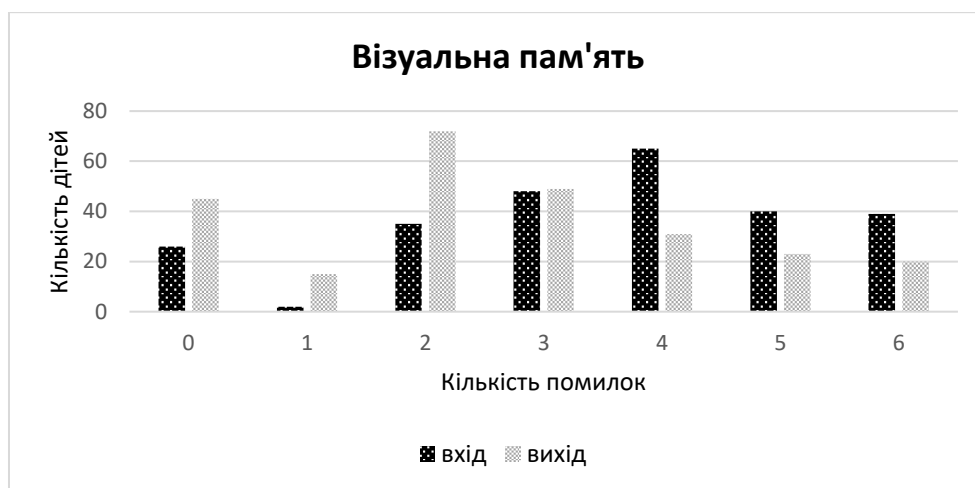


Рис.2.3. Результати вимірювання візуальної пам'яті

У дослідженні слухової диференціації малюнка та фону при скринінгу на виході (стандартне відхилення = 3.388) статистично менше помилок, ніж при скринінгу на вході (стандартне відхилення = 3.346) (рис.2.4).

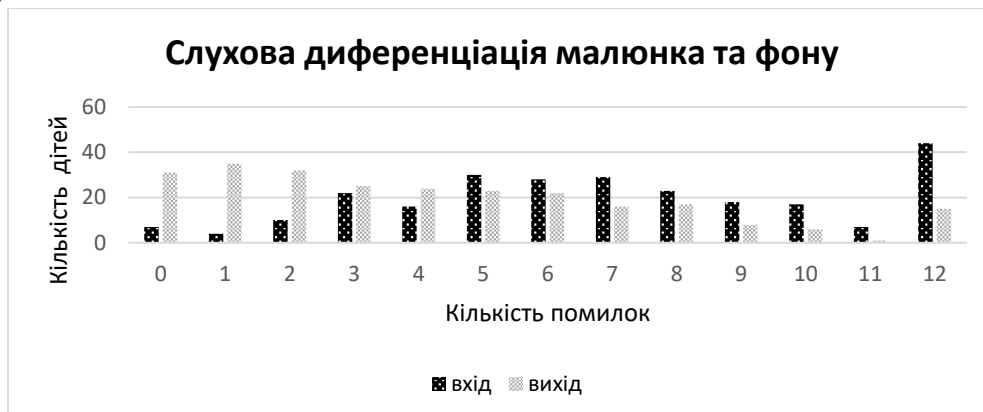


Рис.2.4. Результати вимірювання слухової диференціації малюнка та фону

Статистично значущим є також елемент слухової диференціації, в якому на виході (стандартне відхилення = 1 862) статистично менше помилок, ніж на вході (стандартне відхилення = 1 816) (рис.2.5).

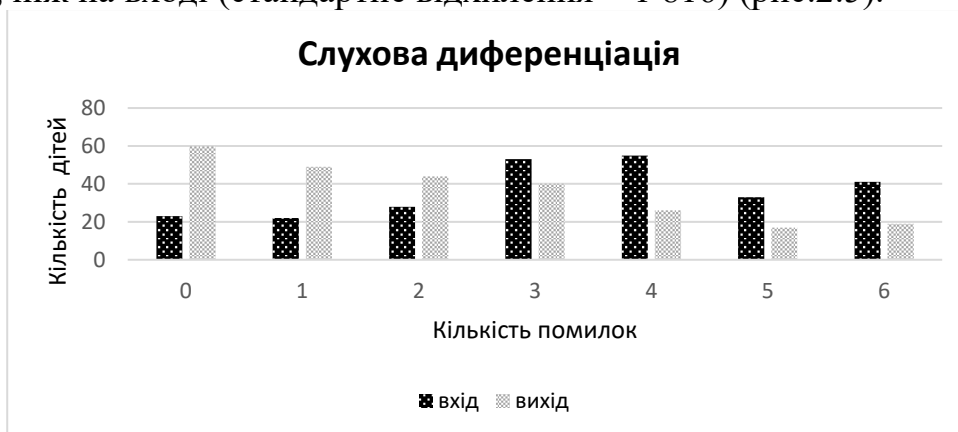


Рис.2.5. Результати вимірювання слухової диференціації

При вимірюванні слухової пам'яті статистично менше помилок на виході (стандартне відхилення = 1862), ніж на вході (стандартне відхилення = 2035) (рис.2.6).

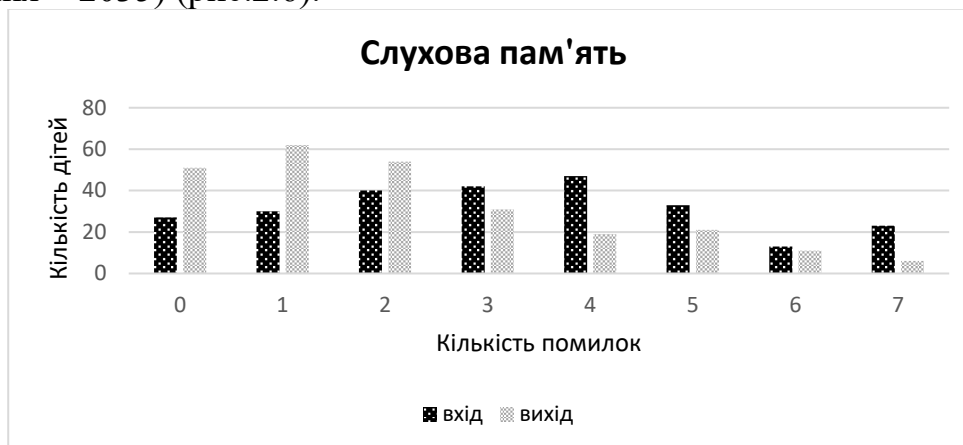


Рис.2.6. Результати вимірювання слухової пам'яті

Статистично менше помилок на екрані виходу в тактильно-кінестетичному сприйнятті (стандартне відхилення = 1.443), ніж на екрані входу (стандартне відхилення = 1.774) (рис. 2.7).



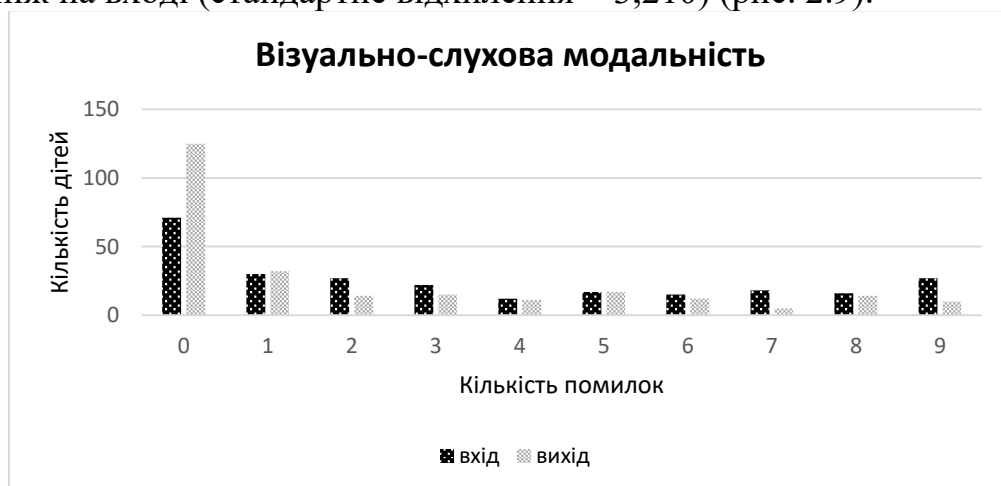
Рис. 2.7. Результати вимірювання тактильно-кінестетичного сприйняття

Статистична значимість була також підтверджена в пункті «Фізична постава». Вихід (стандартне відхилення = 1,515) має статистично менше помилок, ніж вхід (стандартне відхилення = 1,382) (рис. 2.8).



Рис. 2.8. Результати вимірювання фізичної постави

Значне поліпшення показників «Візуально-слухова модальність». Понад 130 дітей показали бездоганні результати після стимулювання. Тому статистично менше помилок на виході (стандартне відхилення = 2,841), ніж на вході (стандартне відхилення = 3,210) (рис. 2.9).



2.9. Результати вимірювання візуально-слухової модальності

Іншим статистично значущим показником була «Слухо-візуальна інтермодальність», де на виході (стандартне відхилення = 2936) статистично менше помилок, ніж на вході (стандартне відхилення = 2924) (рис. 2.10).

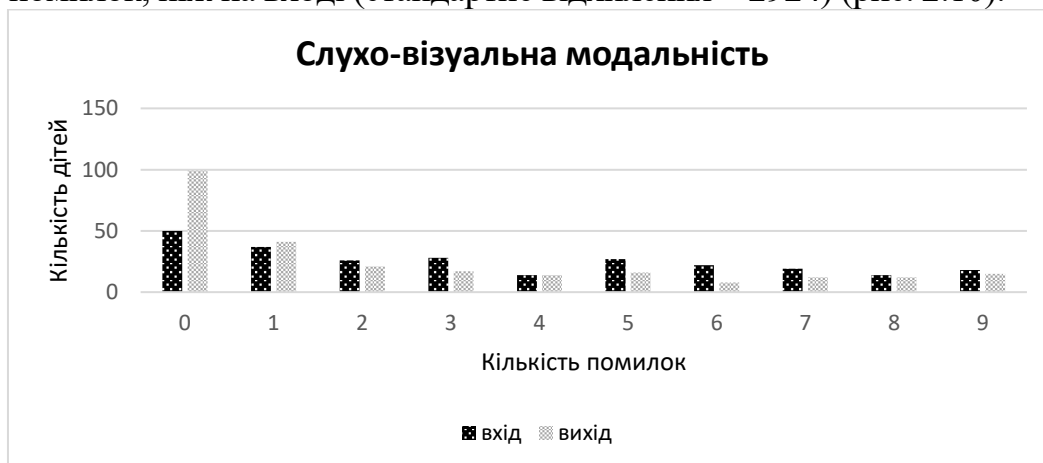


Рис. 2.10. Результати вимірювання слухо-візуальної модальності

Серед показників «Мінливість візуальна» на виході статистично менше помилок (стандартне відхилення = 1,923), ніж на вході (стандартне відхилення = 2,073) (рис. 2.11).



2.11. Результати вимірювання мінливості візуальної

Статистична значимість була також підтверджена серед показників «Мінливість слухова». На виході (стандартне відхилення = 1,374) статистично менше помилок, ніж на вході (стандартне відхилення = 1,724) (рис. 2.12)

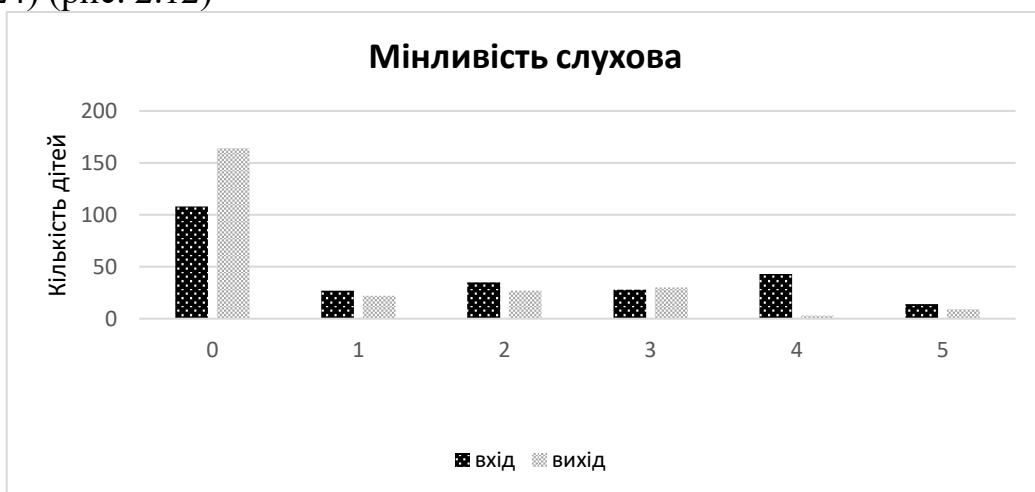


Рис.1.12. Результати вимірювання мінливості слухової

В ході проведення групового скринінгу до і після стимулювання, результати обраховані за допомогою Т-критерію та набули статистично значущі поліпшення по таким показникам: малювання фігур, словниковий запас, категоризація, розмір, кількість, порядок.

Зокрема, на виході (стандартне відхилення = 1,268) діти досягли статистично значущого поліпшення показників малюнка фігури в порівнянні з входом (стандартне відхилення = 1,275) (рис. 2.13).



Рис. 2.13. Результати вимірювання малюнка фігури

Іншим переконливим показником є рівень словникового запасу, де результати на виході (стандартне відхилення = 3,008) по зрівнянню з результатами на вході (стандартне відхилення = 3,522) також показали значне поліпшення (рис. 2.14).



Рис. 2.14. Результати вимірювання словникового запасу

Статистична значимість була також підтверджена в показнику «Категоризація». Вихід (стандартне відхилення = 1.371) показав статистично значуще поліпшення в порівнянні зі входом (стандартне відхилення = 1.376) (рис. 2.15).



Рис. 2.15. Результати вимірювання категоризації

У ході перевірки вихідних даних «Розмір, кількість, порядок» (стандартне відхилення = 2,733) спостерігалось статистично значуще поліпшення в порівнянні з вхідними даними (стандартне відхилення = 2,889) (рис. 2.16).

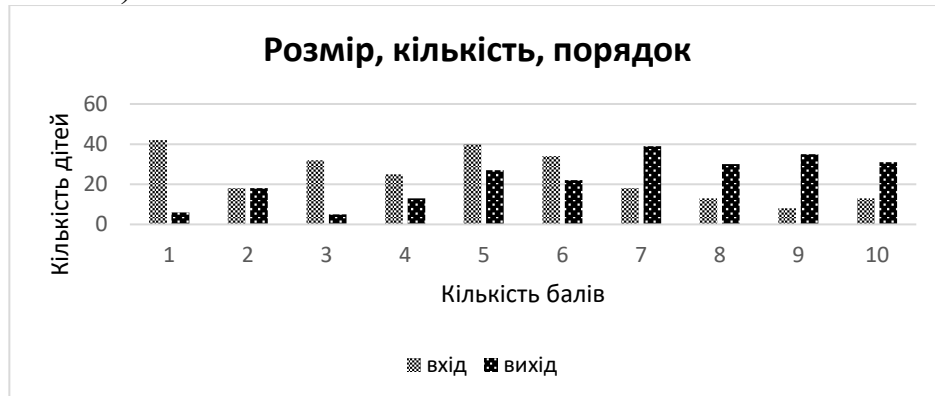


Рис. 2.16 Результати вимірювання показників розміру, кількості, порядку

За допомогою парного Хі-критерію (погодження) Пірсона розраховувалися такі показники:

Поведінка дитини під час групового скринінгу:

- неможливість відокремлення від близьких,
- неухважність,
- несамостійність / невизначеність,
- емоційна незадоволеність,
- негативізм.

Поведінка дитини під час індивідуального обстеження:

- неможливість відокремлення від близьких,
- неухважність,
- несамостійність / невизначеність,
- емоційна незадоволеність,
- негативізм.

Знання про себе:

- ім'я та прізвище,
- вік,
- домашня адреса,
- імена батьків.

Мовлення, мова, спілкування:

- вимова,
- артикуляція,
- інтенсивність мови,
- складність в розумінні стандартних мовних інструкцій.

Математичні здібності:

- зростання чисел до 10,
- зворотній рахунок від 10,
- нумерація до 10,
- основні геометричні фігури.

В ході обстеження параметру «Поведінка та реагування дитини під час групового скринінгу» (рис. 2.17) такі показники як «неможливість відокремлення від близьких», «неуважність», «несамостійність / невизначеність» статистично значущого поліпшення не набули. В результаті, менше дітей отримали «Так», а більше дітей – «Ні» (але це незначне збільшення числа дітей з «Ні»).

Показник «Емоційне незадоволення» був покращений. На виході менше дітей отримали «Так», а більше дітей «Ні». Застосування програми стимулювання надає статистично значимий вплив на емоції та почуття дитини в груповій діяльності (хі-квадрат = 6,05; $p = 0,014$). З наведених вище результатів стає також очевидним, що після застосування програми стимулювання кількість дітей, які проявляли до цього недостатню самостійність і визначеність в групових обстеженнях, значно скоротилося (з 83% дітей на вході до 90% дітей на виході).

У показника «негативність» відбулося статистично значуще поліпшення. На виході менше дітей отримали «Так», а більше дітей – «Ні». Застосування програми стимулювання надає статистично значимий вплив на негативність дитини в груповій діяльності (хі-квадрат = 5,949; $p = 0,015$). З наведених вище результатів стає зрозуміло, що після застосування програми стимулювання кількість дітей, які були незалежними / незахищеними під час групових обстежень, було значно зменшено (з 84% дітей на вході до 91% на виході).



Рис. 2.17. Результати вимірювання поведінки та реагування дитини під час групового скринінгу

У ході проведення індивідуального скринінгу (рис. 2.18) такі показники поведінки та реагування дитини, як «незалежний / незахищений», «нездатний розлучитися з близькими», статистично значущих поліпшень не набули. В результаті, менше дітей отримали «Так», а більше дітей – «Ні» (проте варто зазначити, що збільшення кількості дітей з «Ні» є незначним).

Показник «Емоційна незадоволеність» показав статистично значуще поліпшення. На виході менше дітей отримали «Так», а більше дітей «Ні». Застосування програми стимулювання надало статистично

значимий вплив на емоції і почуття дитини в груповій діяльності (хі-квадрат = 6,05; $p = 0,014$). З наведених вище результатів стає ясно, що після застосування програми стимуляції число дітей, які були незалежними / незахищеними в групових обстеженнях, було значно зменшено (від 80% дітей на вході до 89% дітей на виході).

Показник «Негативність» також показав статистично значуще поліпшення. На виході менше дітей отримали «Так», а більше дітей «Ні». Застосування програми стимулювання надає статистично значимий вплив на негативність дитини в груповій діяльності (хі-квадрат = 5,949; $p = 0,015$). З наведених вище результатів ясно, що після застосування програми стимулювання кількість дітей, які були незалежними / незахищеними під час групових обстежень, було значно зменшено (з 85% дітей на вході до 91% дітей на виході). Застосування програми стимулювання статистично істотно впливає на концентрацію та увагу дитини в окремих видах діяльності (хі-квадрат = 4,3, $p = 0,038$). З наведених вище результатів стає зрозумілим, що після застосування програми стимулювання кількість дітей, які були незалежними / незахищеними, було значно зменшено (з 56% дітей перед входом до 65% дітей після виходу).



Рис. 2.18. Результати вимірювання поведінки та реагування під час індивідуального скринінгу

В параметрах «Знання про себе» (рис. 2.19) вдалося виявити статистично значуще поліпшення результатів за всіма чотирма показниками: ім'я та прізвище, вік, домашня адреса, імена рідних. Зокрема, отримав позитивну динаміку показник «ім'я та прізвище» (хі-квадрат = 15,35; $p = 0,000$). Результати свідчать, що кращі результати показали діти на виході, тобто після стимулювання (від 84% дітей на вході до 95% дітей на виході). Показник «вік» також значно покращився (хі-квадрат = 29,19; $p = 0,000$). Результати змінилися від 54% дітей на вході до 77% дітей на виході. Щодо показника «домашня адреса» – (хі-квадрат = 8,394; $p = 0,004$), результати покращилися від 33% дітей на вході до 46% дітей на виході. Показник «імена батьків» (хі-квадрат =

13,08 $p = 0,003$) також змінився на краще від 64% дітей на вході до 78% дітей на виході.

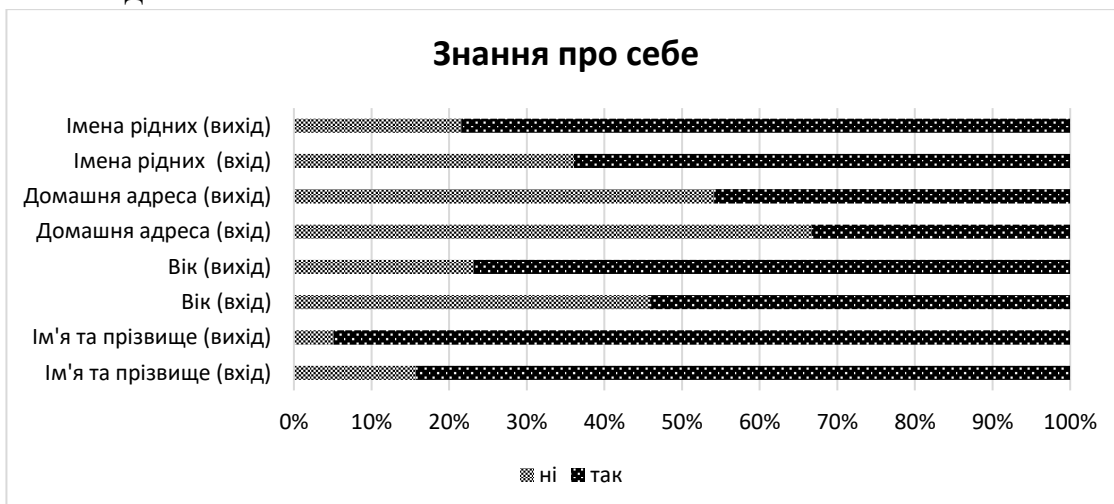


Рис. 2.19. Результати вимірювання знань про себе

Параметри «мовлення, мова та спілкування» (рис. 2.20) за всіма чотирма обраними показниками після стимулювання отримали статистично значуще поліпшення. Сталося статистично значуще поліпшення показника «вимова» (хі-квадрат = 7,637; $p = 0,006$) – від 44% дітей на вході до 56% дітей на виході. Поліпшилися результати показника «артикуляція» (хі-квадрат = 6,689; $p = 0,010$) від 38% дітей на вході до 50% дітей на виході. Спостерігалось також покращення інтенсивності мовлення (хі-квадрат = 9,09; $p = 0,003$) від 41% дітей на вході до 54% на виході. Відбулися позитивні зрушення в показнику «розуміння стандартних мовленнєвих інструкцій» (хі-квадрат = 9,509; $p = 0,002$) від 54% дітей на вході до 67% дітей на виході.



Рис.2.20. Результати вимірювання мовлення, мови та спілкування

Після стимулювання сталося статистично значуще поліпшення параметру «математичні здібності» за всіма чотирма операціями. Показник «збільшення числа до 10» висвітлив поліпшення результатів (хі-квадрат = 81,23; $p = 0,000$) від 53% дітей на вході до 89% дітей на виході. Показник «зменшення чисел від 10» (хі-квадрат = 39,53; $p =$

0,000) після стимулювання отримав значне поліпшення, а саме, від 9% дітей на вході до 31% дітей на виході. Показник уміння «назвати число до 10» (хі-квадрат = 56,4; $p = 0,000$) має позитивний результат від 27% дітей на вході до 60% дітей на виході. Показник уміння «Визначити геометричні освіти» (хі-квадрат = 71; $p = 0,000$) також змінився від 19% дітей на вході до 55% дітей на виході (рис. 2.21).

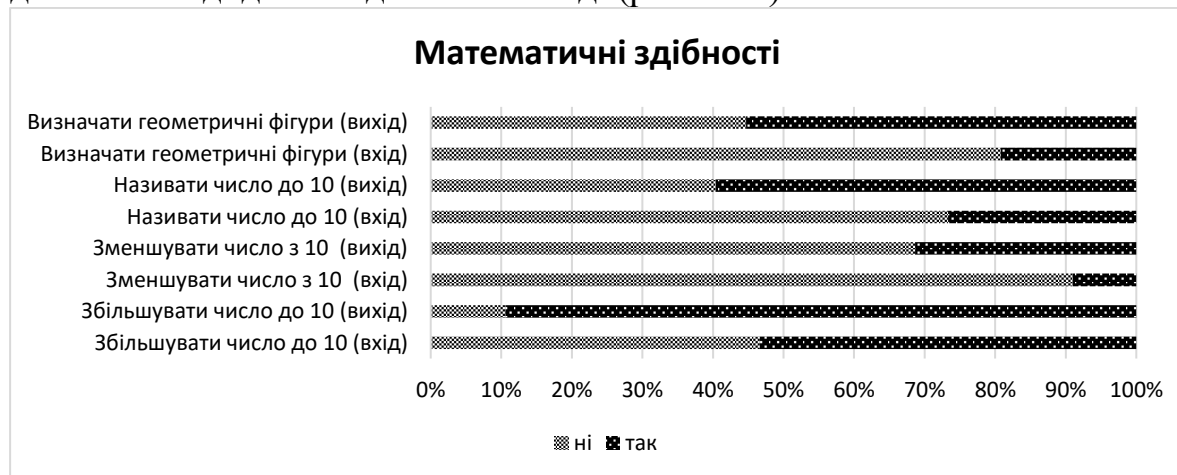


Рис. 2.21. Результати вимірювання математичних здібностей

Отже, результати повторного скринінгу переконливо демонструють більш високі середні показники, досягнуті у всіх 16 контрольованих параметрах, тобто рівень знань, навичок і здібностей дітей підвищився. У той же час спостерігається зменшення стандартних відхилень вихідного скринінгу у всіх вимірних параметрах. Це означає, що записані відповіді дітей в кожному елементі були схожі, а дисперсія значень була менше.

ВИСНОВКИ ТА РЕКОМЕНДАЦІЇ. Узагальнюючи результати дослідження з означеної проблеми слід наголосити на низці важливих моментів:

- Повторна скринінгова діагностика розвитку учнів нульових класів у початкових школах переконливо висвітлила результати за 38-ми показниками, що діагностувалися. Із них 33 – були статистично кращими за результати, що отримані в ході первинного скринінгу. Лише 5 контрольованих показників не набули статистичної значущості.

- За допомогою Т-критерія перевірено результати 16-ти показників, з яких всі були статистично значущі. У параметрі «Дефіцит часткових функцій» (12 показників) зафіксовано статистично меншу кількість помилок на виході у всіх показниках, включаючи «малювання фігур».

- При вимірі параметрів «словниковий запас», «категоризація», «розмір, кількість, порядок» зафіксовано статистично меншу кількість помилок на виході, ніж на вході. Зокрема, 22 показники були обраховані з використанням парного критерію Пірсона (хі-квадрат), з яких 17 показали статистично значущий результат.

- Параметром «Поведінка та реагування дитини під час групового скринінгу» було відстежено п'ять показників, з яких два (емоційна незадоволеність, негативність) були статистично значущими. В рамках індивідуального скринінгу помічено значне поліпшення за трьома показниками – емоційна незадоволеність, негативізм, зосередженість та увага.

- Відбулося статистично значуще поліпшення в параметрі «Знання про себе», при цьому в усіх показниках: «ім'я та прізвище», «вік», «домашня адреса», «імена батьків».

- У параметрі «Мовлення, мова, спілкування» відбулося статистично значуще поліпшення всіх показників: «вимова», «артикуляція», інтенсивність мовлення», «розуміння стандартних мовленнєвих інструкцій».

- Позитивне поліпшення відбулося в параметрі «математичні здібності», при чому за всіма чотирма показниками: «зростання чисел до 10», «зменшення чисел до 10», «визначення числа до 10» і «назви геометричних фігур».

Всього 16 параметрів були виміряні за допомогою t-критерію, з яких 16 є статистично значущими. Використовуючи парний критерій Пірсона (хі-квадрат), ми виміряли 22 параметри, з яких були статистично значущі поліпшення в 17 (77,27%).

Основна мета дослідження полягала у висвітленні послідовності орієнтаційної скринінгової діагностики розвитку соціально незахищених учнів, які навчалися в нульових класах початкових шкіл та презентації позитивних результатів системного стимулювання їхньої навчальної діяльності. Результати дослідження однозначно підтверджують важливість скринінгової орієнтаційної діагностики і подальшого стимулювання учнів нульових класів в умовах початкової школи. Це свідчить, що шкільна система в подальшому має повноцінно приймати інклюзивну орієнтацію як ефективний спосіб навчання та соціалізації дітей шляхом:

- проведення скринінгової діагностики і подальшого стимулювання дітей 3-4 років відповідно до програми скринінгового стимулювання (Шілонова, Кляйн, Арслан Шінкова, 2019),

- усунення дискримінаційних поглядів,
- створення громадських організацій,
- впровадження в суспільстві інклюзивної культури;
- побудови інклюзивного середовища;
- впровадження в суспільстві інклюзивної культури;
- забезпечення умов для навчання всім без виключення;
- зміцнення позицій фахових працівників у початкових школах (спеціальний педагог, психолог та ін.),

- створення єдиної системи консультування – «системи єдиних дверей» шляхом об'єднання освітніх і соціальних центрів з профілактики, консультування та діагностики,
- поліпшення на законодавчому рівні дотримання прав та свобод соціально незахищених дітей на навчання (Šilonová, Klein, 2018).

Список використаних джерел

1. ŠILONOVÁ, V., KLEIN, V. 2018. Edukácia sociálne znevýhodnených žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia – druhé rozšírené vydanie. VERBUM KU Ružomberok. ISBN 978-80-561-0262-6.;
2. ŠILONOVÁ, V. - KLEIN, V. - ŠINKOVÁ, P. A. 2018. Manuál k depistáži pre deti predškolského veku pochádzajúce zo sociálne znevýhodneného prostredia - inovovaná časť. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum v Prešove, 2018. s. 107. ISBN 978-80-565-1434-4.;
3. ŠILONOVÁ, V. - KLEIN, V. - ŠINKOVÁ, P. A. 2018. Manuál k stimulačnému programu pre deti predškolského veku pochádzajúce zo sociálne znevýhodneného prostredia - inovovaná časť. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum v Prešove, 2018. s. 140. ISBN 978-80-565-1432-0. ;
- ŠILONOVÁ, V. - KLEIN, V. - ŠINKOVÁ, P. A. 2019. **Depistážno-stimulačný** program pre 3-4 ročné deti v materskej škole. [online]. [cit. 2019-05-24]. URL: <https://www.minv.sk/swift_data/source/romovia/np_docs/np_prim/pre_pre_materske_skoly/Depistazno-timulacny%20program_3_pracovna_verzia.pdf>.

Авторський внесок Шилонова В. – 34%
 Кляйн В. – 33%
 Гладуш В. – 33%

Received 02.11.2019
Accepted 01.12.2019

Актуальні питання корекційної освіти
Збірник наукових праць (педагогічні науки)
Національного педагогічного університету
ім. М.П. Драгоманова,
Кам'янець-Подільський національний університет імені
Івана Огієнка

У збірнику наукових праць, заснованому у 2010 році НПУ ім. М.П. Драгоманова та Кам'янець-Подільським національним університетом імені Івана Огієнка висвітлюються актуальні питання спеціальної освіти. У ньому представлено широкий спектр наукових розробок вітчизняних та закордонних дослідників в галузі психопедагогіки, логопедії, сурдопедагогіки, тифлопедагогіки, ортопедагогіки, реабілітології, спеціальної психології та інклюзивної освіти.

У наукових працях аналізуються сучасні підходи до організації навчально-виховної, корекційно-розвивальної та реабілітаційної роботи, а також представлені розробки спеціалістів-практиків, які працюють з різними віковими категоріями дітей з особливими освітніми потребами як в різних типах навчально-виховних, реабілітаційних закладах, так і в умовах інклюзивної освіти та сімейного середовища.

Збірник наукових праць адресовано науковцям, практикам, докторантам й аспірантам, магістрантам і студентам галузі 016 Спеціальної 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 psychopedagogics, speech therapy, ASL, tyflopedahohics, ortopedahohics, rehabilitation, special psychology and inclusive education.

In scientific studies analyzed modern approaches to educational, correctional and developmental and rehabilitation work, and are developing practitioners who work with different age groups of people with children with special educational needs in different types of educational, rehabilitation facilities, as and in terms of inclusive education and family environment.

Scientific publication is intended for researchers, practitioners, doctoral and graduate students, undergraduates and students in 016 Special education, parents who are raising children with mental and physical development as well as all those interested in corrective work.

Rector

National Pedagogical Dragomanov University – Viktor Andruschenko, member of NAPS Ukraine, Doctor of philosophical science, professor.

Rector

Kamianetz-Podolskiy National Ivan Ohienko University – Sergiy Kopylov, Doctor of historical science, professor.

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 (104x170) мм, **назву таблиці** розміщувати над таблицею. Мінімальний розмір шрифту таблиць – 8 пт. **Малюнки** виконуються по можливості векторною графікою. Сканування малюнків виконується з роздільною здатністю 300 dpi, зберігається у форматі TIF (IBM PC). **Підпис** розміщувати під малюнком з позначенням «Рис. ». Файл зберігати у форматах RTF, ODT, DOC або DOCX.

Елементи заголовку: шифр УДК у першому рядку зліва, без абзацного відступу (УДК 162.16);

наступний абзац – **ініціали та прізвище автора** (авторів) (*I.V. Бандура*), електронна адреса (електронні адреси) (titechko@ukr.net); ORSID ID автора(авторів);

наступний абзац – **назва статті** 16 шрифтом великими прописними, вирівнювання по центру;

наступний абзац – **відомості про автора** (ПП, 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 – 120–150 слів, англійською – 250–300 слів. **Ключові слова** розпочинаються словосполученням «*Ключові слова:*», яке виділяють курсивом.

Перед кожною анотацією жирним шрифтом ставиться прізвище, ініціали автора та назва статті мовою, якою написана анотація.

Вимоги до написання анотації: інформативність (анотація не повинна містити загальні слова), оригінальність (анотація англійською мовою не повинна бути калькою українського (російського) варіанту), змістовність (анотація має відображати загальний зміст статті і результати дослідження), структурність (анотація повинна відповідати логіці опису результатів дослідження), компактність, якість перекладу російською та англійською має відповідати літературним нормам для кожної з цих мов.

Статті повинні відповідати вимогам Постанови Президії ВАК України від 15.01.03 р. № 7-05/1, мають бути чітко позначені ключеві частини матеріалу, а саме:

- **постановка проблеми** у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями;
- **аналіз останніх досліджень і публікацій** з цієї проблеми котрій присвячується запропонована стаття та на які спирається автор;
- формулювання **мети** статті (постановка проблеми);
- **виклад основного матеріалу** статті може включати опис методології дослідження, аналіз отриманих результатів, історичний аналіз змісту зазначеної проблеми, аналіз теоретичних джерел у яких розглянуто варіанти вирішення поставленої проблеми тощо;
- **висновки** і перспективи подальшого розгортання дослідження у представленому напрямку.

Посилання на використані у тексті джерела робляться за зразком: [2, с. 364-367; 5, с. 127; 7-9; 12], де перше число – номер джерела в списку використаних джерел, число після коми – номер сторінки (діапазон сторінок задається через тире), декілька джерел відділяються крапкою з комою [1; 4; 6] або дефісом. Допускаються лише зноски коментарів у тексті. Зноска створюється через меню програми – «Вставка–Сноска» («обычная», «автоматическая»). У кінці статті подається текст: **Бібліографія** (список використаних джерел) – по центру (без двокрапки): жирний шрифт.

У кінці статті зазначити авторський внесок кожного із співавторів (якщо більше, ніж 1 автор у статті) – 1) авторський внесок: Коваленко О.В. – 50%, Мартинюк О.С. – 50%; або 2) авторський внесок: Григорчук І.П. – 40%, Коваль З.С. – 30%, Пасічник М.М. – 30% і дата відправлення

статті.

Разом зі статтею подається **договір про авторське право**, підписуючи який, автор надає дозвіл друкувати науковий матеріал у відповідному збірнику. Якщо у статті декілька авторів, вони усі мають підписати цей документ. Договір про авторське право завантажується за посиланням <http://aqce.com.ua/>.

Статті, які не відповідають даним вимогам, друкуватись не будуть, матеріали авторів не повертаються.

До друку приймаються лише статті, які не публікувалися в інших виданнях.

Усі статті будуть рецензовані внутрішніми та зовнішніми експертами.

INSTRUCTIONS TO ARTICLES STRUCTURE

Article **size**: at least 12 standard pages. It should be **typed, 1.5-spaced** on **standard-sized paper** (8.5" x 11") with 20mm top and bottom, 30mm left and 15mm right **margins, paragraph-indentation** 12,5mm. You should use **14 pt. Times New Roman** font, standard **style** of formatting document. **Max size of tables and pictures** in the text: 104x170mm², **table-heading situation** – above the table. Min font size for tables should be 8 pt. We recommend using **pictures** in vector graphics. Scanned pictures' resolution should be at least 300 dpi, TIF format (IBM PC). **Picture-name** should be placed under the picture and marked "Pic. ". File format should be one of these: RTF, ODT, DOC or DOCX.

Heading elements:

UDC cypher in the first line, left-align, no indent (**УДК 162.16**);
next paragraph – second name and initial letters of the **author(s)** (**I.V. Bandura**), e-mail(s) (titechko@ukr.net);
next paragraph – article heading typed in 16pt, align center, capital letters;
next paragraph – information about the author (surname, first name & patronymic, scientific degree, workplace, city, state and academic interests) in Ukrainian and English.

For example:

Відомості про автора: Гаврилова Наталія, кандидат психологічних наук, доцент кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна. У колі наукових інтересів: проблема корекції порушень артикуляційної моторики, фонетичного боку мовлення у дітей та особливостей засвоєння і формування знань з математики у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення. E-mail: nathalia.gavr@gmail.com

Contact: Havrylova Natalia, PhD of psychology, associate professor of speech therapy and special methods in Kamyanets-Podilsky National Ivan Ohienko University, Kamianets-Podilsky, Ukraine. Academic interests: correction of children's articulatory movement and phonetic speech disorders, specialties of mastering and forming knowledge of maths of junior schoolchildren with severe speech disorders. E-mail: nathalia.gavr@gmail.com

After 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 120-150 words, in English – 250-300 words.

Keywords start from the phrase “*Keywords:*”, marked with Italian.

You should mention surname, initial letters of the author(s) and article name in the language of an abstract, in bold letters before each abstract.

Requirements to abstract text: informational value (it should not contain general words), distinction (English-language abstract is not to be a calque of the Ukrainian-language), thoroughness (abstract is to demonstrate the general content of an article and the results of investigation), structuredness (abstract should be logically built according to the description of the article results), quality of abstract translations into Russian and English should correspond to the standard norms for each of these languages, compactness.

Articles should correspond to the requirements of the Decision of Presidium of State Commission for Academic Degrees and Titles of Ukraine dated 15.01.03 №7-05/1, and the key parts of the material are to be marked clearly. These are:

- **Problem statement** in general view and its connection with important scientific or practical tasks;
- **Analysis of the last investigations and publications** which started solving this problem and which the author uses as a basis;
- Formulating the **goal** of the article (task statement);
- **Delivery of the main material** of an investigation may include the description of methodology of the investigation, analysis of its results, historic analysis of the contents of the marked problem, analysis of theoretical sources giving different ways of solving the problem etc.;
- **Conclusions** of the investigation and perspectives of further studies in this direction.

References in the sources used in the text should be done like at the example: [2, p. 364-367; 5, p. 127; 7-9; 12], where the first one is the number of a source in the reference list, and the one after comma is the page number (from page to page, use hyphen), some sources are detached with semicolon [1; 4; 6] or hyphen. Footnotes should contain only author’s comments of the text. Footnote should be created using menu of a program: Paste – Footnote... (Standard, automatized).

In the end of the article you should give the text: **References** (reference list) – centered, bolded, no colon.

In the end of the article, you should mention the author’s contribution of each of the authors (if they are more than one): 1) author’s contribution: Kovalenko O.V. – 50%, Martynyuk O.S. – 50%; or 2) author’s contribution: Grygorchuk I.P. – 40%, Koval Z.S. – 30%, Pasichnyk M.M. – 30% and the date of article delivery.

You should send **the contract of the author’s rights** with the article.

Signing this document, the author allows printing the scientific material in this collection of papers. If there are several authors of the article, all of them must sign it. You can load the contract of the author's rights here: <http://aqce.com.ua/>

Articles that do not correspond to these requirements will not be published, materials will not be sent back to author.

We accept to printing only articles not published in earlier publications.

All the articles will be edited by the internal and external experts.

After the edition, we will inform the author about its results (acceptance, need of the revision, refusal).

ІНСТРУКЦІЯ НАПИСАННЯ БІБЛІОГРАФІЇ

Джерела у списку літератури слід подавати 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

Белова О. Б.	Особливості прояву емоційних переживань у молодших школярів з порушеннями мовлення	5
Боряк О.В.	Ключові аспекти діагностики, формування та корекції мовленнєвої діяльності молодших школярів з інтелектуальними порушеннями	14
Бугера Ю.Ю.	Розвиток лінгвістичного компоненту мовленнєвої діяльності у дошкільників з порушеннями інтелекту	26
Вержиховська О.М.	Особливості екологічного виховання молодших школярів з порушеннями інтелекту	35
Галецька Ю.В.	Програма формування соціально-побутових навичок у дітей з помірним та тяжким ступенем інтелектуального порушення	44
Голуб Н.М.	Особливості організації корекційно-розвивальної роботи з молодшими школярами із загальним недорозвиненням мовлення, затримкою психічного розвитку в умовах інклюзивного навчання	56
Заплатинська А. Б.	Особливості формування навичок взаємодії у батьків з дитиною першого року життя	66
Каплієнко А.І.	Теоретичні засади моделі формування готовності майбутніх учителів-логопедів до роботи в умовах інклюзії	78
Константинів О.В.	Структура и механізми аудіювання	91
Куриця А.І.	Змістові та методичні аспекти програми розвитку лідерських якостей студентів-логопедів	101
Лісова Л.І.	До питання про підготовку молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення до розв'язування арифметичних задач	111
Левицький В.Е.	Формування графомоторних вмінь у дітей молодшого шкільного віку з порушеннями розумового розвитку	121
Лопатинська Н.А.	Системний підхід до нейрологопедичної діагностики комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку із різними типами мовленнєвого дизонтогенезу	130
Мілевська О.П.	Особливості семантичної домінанти сприймання слова у дітей із загальним недорозвиненням мовлення	145

Матвійчук І.І.	Особливості мотивації учнів з інтелектуальними порушеннями до вивчення географії	155
Никоненко Н.В.	Вплив подвижницької діяльності Елізабет Е. Фаррелл на становлення спеціальної освіти США	165
Рябець Є., Гаврилов О.	Тенденції розвитку самооцінки дітей з інтелектуальною недостатністю на різних етапах шкільного навчання	176
Ткач О.М.	Особливості надання логопедичної допомоги дітям з кохлеарною імплантацією	186
Харитоновна Е.А., Хабарова С.П.	Дифференціація коррекційно-розвиваючої роботи с учащимися с тяжёлыми нарушениями речи	199
Чопік О. В.	Особливості підготовки вчителів до роботи в умовах закладу загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням	211
Чухрій І.В.	Психологічні механізми соціальної адаптації молоді з порушеннями опорно-рухового апарату	220
Шевченко С.М.	Розвиток навчально-виховних закладів для дітей із порушеннями слуху в умовах незалежної України у період з 1991-2000 рр.	231
Шилонова В, Кляйн В., Гладуш В.	Інклюзивна діагностика та стимулювання учнів нульових класів початкової школи Словацької Республіки	240

CONTENTS

Bielova O.	Features of manifestation of emotional experiences in younger students with speech disorders	5
Boryak O.	Key aspects of forming speech activity of mentally retarded children of junior school age	14
Buhera Yu.	Development of the linguistic component of speech activity in preschoolers with intellectual disabilities	26
Verzhikhovska O.	Features of ecological education of younger students with intellectual disabilities	35
Haletska Yu.	The program of forming of social-home skills in children with the moderate and hard mental backwardness	44
Golub N.	Features of the organization of correctional and development work with junior schoolchildren with general speech underdevelopment, delay of developmental in an inclusive learning environment	56
Zaplatynska A.	Peculiarities of formation of interaction in parents with the first year's child	66
Kapliienko A.	Theoretical basis of the model of forming the readiness of future speech therapist teachers to work in the conditions of inclusion	78
Konstantyniv O. Kurytsya A.	The structure and mechanisms of listening Table of contents and methodological aspects of the leadership logopedian-students quality development program	91 101
Lisova L.	To prepare young students with severe speech impairment to solve arithmetic problems	111
Levitsky V.	Formation of figurative skills in children of elementary school age with impaired mental development	121
Lopatynska N.	System approach to neurological diagnostics of communicative and speech activity of preschool children with different types of speech dysontogenesis	130
Milevska O.	The semantic dominant features of word perception in children with general speech underdevelopment	145
Matviichuk I.	Peculiarities of motivating pupils with intellectual disorders to learning geography	155
Nykonenko N.	Elizabeth E. Farrell's Contribution to the Establishment of the US Special Education	165

Riabets E., Havrylov O.	Trends in the development of self-esteem of children with intellectual disabilities at different stages of schooling	176
Tkach O.	Features of providing speech and language therapy for children with cochlear implantation	186
Kharitonova E., Khabarova S.	Differentiation of correctional and developmental work with students with severe speech disorders	199
Chopik O.	Peculiarities of teacher's preparation for work in the conditions of the institution of general secondary education with inclusive education	211
Chukhrii I.	The psychological mechanisms of social adaptation of young people with motor disorder	220
Shevchenko S.	Development of educational institutions for children with hearing impairments in an independent Ukraine in the period from 1991-2000.	231
Shylonova V., Klein V., Hladush V.	Inclusive diagnosis and stimulation of lower grades students of the primary school in the Slovak Republic	240

**COLLECTION
OF SCIENTIFIC PAPERS**

**KAMYANETS-PODILSKY NATIONAL
IVAN OHYENKO UNIVERSITY
and
NATIONAL PEDAGOGICAL
DRAGOMANOV UNIVERSITY**

**ACTUAL QUESTIONS OF THE
CORRECTIONAL EDUCATION**
(pedagogical sciences)

Issue 15

**Head of Editorial board
Science editor
Scientific Secretary**

**V. Nechyporenko
V. Synyov
O. Havrylov**

Articles are given in the original language
Printed in author's redaction of the authors' makeup pages
Editorial staff does not always share opinions of the articles' authors

Full responsibility for the choice, accuracy of the given evidences, quotes, economic-statistics data, specific names and other information rests with the authors of the published articles.

Passed for printing 03.01.2020 p. Format 60x84/16
Offset paper. Typeface Times New Roman. Offset printing
Con. pr. side 15.93 Circulation 300. Ord. 25

Finalized for publication and printed by publisher A. S. Pankova

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 15

**Головний редактор
Науковий редактор
Відповідальний секретар**

**В. Нечипоренко
В. Синьов
О. Гаврилов**

Матеріали подані мовою оригіналу
Друкується в авторській редакції з оригінал-макетів авторів
Редколегія не завжди поділяє погляди авторів статей

Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за підбір, точність наведених фактів, цитат, економіко-статистичних даних, власних імен та інших відомостей.

Підписано до друку 03.01.2020 р. Формат 60x84/16
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Друк офсетний
Ум. друк. арк. 15.93 Тираж 300. Зам. 25

Видавець Панькова А. С.
вул. Симона Петлюри, 30-Б, м. Кам'янець-Подільський, 32302.
Тел./факс: (03849) 3 90 06, (067) 381 29 43.
E-mail: aksiomaprint@ukr.net, sales@aksioma.org.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 6561 від 28.12.2018 р.