

ISSN 2413-2578 (print)
ISSN 2706-7173 (online)
DOI 10.32626/2413-2578.2021-18

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 18

Кам'янець-Подільський
2021

УДК 376 (082)

ББК 74.30

А-43

Рецензенти:

О.П. Глоба

доктор педагогічних наук, професор кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

В.А. Гладуш

доктор педагогічних наук, професор кафедри спеціальної та лікарської педагогіки Інституту Юрая Палеша Католицького університету в Ружомберку

Т.В. Лісовська

доктор педагогічних наук, професор кафедри спеціальної педагогіки Інституту інклюзивної освіти Білоруського державного педагогічного університету імені Максима Танка

Редакційна колегія

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

Друкується за ухвалою Вченої ради

Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

(протокол №14 від 25.11. 2021 року)

А-43 Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць: Вип. 18 / за ред. М.К. Шермет. Кам'янець-Подільський: Видавець Ковальчук О.В., 2021. 188 с.

ISSN 2413-2578

ISSN 2706-7173 (online)

ICV 2020 = 81.40

DOI 10.32626/2413-2578.2021-18

У збірнику висвітлюються питання спеціальної і інклюзивної освіти, представлено широкий спектр наукових пошуків та практичних доробок вітчизняних та закордонних дослідників. Показані особливості організації та проведення навчально-виховної, корекційно-розвивальної та реабілітаційної роботи з різними віковими групами дітей з особливими освітніми потребами як в умовах закладів дошкільної, шкільної та позашкільної освіти, так і в процесі інклюзивного навчання та сімейного виховання.

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

ISSN 2413-2578

ISSN 2706-7173 (online)

ICV 2020 = 81.40

DOI 10.32626/2413-2578. 2021-18

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

УДК 376 (082)

ББК 74.30

© Автори статей, 2021

ISSN 2413-2578 (print)

ISSN 2706-7173 (online)

DOI 10.32626/2413-2578.2021-18

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 18

Kamyanets-Podilsky

2021

UDC 376 (082)

LBC 74.30

A-43

Editors:

O. Globa

Doctor of pedagogy, professor, Department of Speech Therapy and Special Methods in Kamyanyets-Podilsky National Ivan Ohyenko University

V. Hladush

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Special and Medical Pedagogy of the Yura Palesh Institute of the Catholic University in Ruzomberk

T. Lisovskaia

Doctor of pedagogy Department of Special Pedagogy, Institute of Inclusive Education in Maxim Tank Belarusian State Pedagogical University

Editorial board

V. Bondar, Doctor of pedagogy, professor, existing member of National APS of Ukraine; **Y. Bondarenko**, Doctor of pedagogy, professor; **N. Havrylova**, Ph.D. in psychology, associate professor; **O. Gavrylov**, Ph.D. in psychology, associate professor (executive editor); **V. Hladush**, Doctor of pedagogy, professor; **I. Demchenko**, Doctor of pedagogy, professor; **T. Dokuchina**, Ph.D. in pedagogy, associate professor; **I. Ivashkevych**, Ph.D. in psychology, senior lecturer; **V. Klein**, Ph.D. in philosophy, associate professor; **I. Kobel**, Ph.D. in philosophy, associate professor; **O. Konstantyniv**, Ph.D. in psychology, senior lecturer; **E.M. Kulesha**, Ph.D. in philosophy, professor; **J. Lashchik**, Ph.D. in humanities, professor; **I. Martynenko**, Doctor of psychology, associate professor; **O. Martynchuk**, Doctor of pedagogy, professor; **S. Myronova**, Doctor of pedagogy, professor; **M. Panov**, Ph.D. in psychology, associate professor; **O. Pozdnyakova**, Ph.D. in pedagogy, associate professor; **L. Rudenko**, Doctor of psychology, professor; **V. Synyov**, Doctor of pedagogy, professor, existing member of National APS of Ukraine (science editor); **T. Skrypnyk**, Doctor of pedagogy, professor; **D. Suprun**, Doctor of pedagogy, associate professor; **M. Suprun**, Doctor of pedagogy, professor; **A. Shevtsov**, Doctor of pedagogy, professor, existing member of National APS of Ukraine; **M. Sheremet**, Doctor of pedagogy, professor (chief editor); **S. Yakovleva**, Doctor of pedagogy, professor.

*In press on the authority of Scientific board
of Kamyanyets-Podilsky National Ivan Ohyenko University
(protocol №14 dated 25.11.2021)*

A-43 Actual problems of the correctional education (pedagogical sciences): Collection of scientific papers: Issue 18 / edited by M.V. Sheremet. Kamyanyets-Podilsky: Publisher Kovalchuk O.V., 2021. 176 p.

ISSN 2413-2578

ISSN 2706-7173 (online)

ICV 2020 = 81.40

DOI 10.32626/2413-2578. 2021-18

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

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

ISSN 2413-2578

ISSN 2706-7173 (online)

ICV 2020 = 81.40

DOI 10.32626/2413-2578. 2021-18

UDC 376 (082)

LBC 74.30

УДК 376-056.2/.3+159.922.76

DOI 10.32626/2413-2578.2021-18.5-18

О.Б. Бєлова

alena.bielova77@gmail.com

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

Web of Science Researcher ID AAG-8468-2021

Scopus Author ID: 57217044658

ІСТОРИЧНЕ СТАНОВЛЕННЯ ІНТЕГРАЦІЇ В ОСВІТІ ОСІБ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В ЗАРУБІЖНІЙ ТА ВІТЧИЗНЯНІЙ ПРАКТИЦІ

Відомості про автора: Бєлова Олена Борисівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна. У колі наукових інтересів: психологія осіб з порушеннями мовлення; мовленнєва готовність до школи дітей з логопатологією. E-mail: alena.bielova77@gmail.com

Contact: Bielova Olena Borysivna, PhD in of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Speech Therapy and Special Techniques of Kamyanets-Podilsky Ivan Ohienko National University, Kamyanets-Podilsky, Ukraine. Academic interests: features of the development of cognitive and emotional-volitional spheres of children with speech disorders; speech activity of children with speech disorders. alena.bielova77@gmail.com

Відомості про наявність друкованих статей: 1. **Bielova O.** (2019). Patterning types of aggressive behaviour of primary school children with speech disorders. *SPECIAL EDUCATION*. Vol 2, No 40 (Scopus). 2. **Bielova O.** (2020). Theoretical substantiation of readiness for education of children of senior preschool age. *The IV th International scientific and practical conference «Integration of scientific bases into practice»*. Stockholm, Sweden P. 263–267. 3. **Bielova O.** (2021). Modern view of speech readiness for school of children of older preschool age with typical psychophysical development and disorders. 2021 *Scientific Journal. ScienceRice: Pedagogical Education. Kharrkiv: SPC PC Technology center*, № 1 (40) P. 31–36.

Белова О.Б. Историчне становлення інтеграції в освіті осіб із особливими освітніми потребами в зарубіжній та вітчизняній практиці. У науковому дослідженні здійснено теоретико-історичний аналіз інтеграції в освіті дітей з особливими освітніми потребами. Метою дослідження є вивчення зарубіжного та вітчизняного досвіду щодо інтеграції в освіті дітей з особливими освітніми потребами. Визначено, що інтеграція в галузі освіти була започаткована в європейських країнах в XVIII ст.; з кінця XIX ст. і на початку XX ст. в цих державах на законодавчому рівні відкриваються допоміжні класи та школи для осіб із особливими освітніми потребами; у цей період у пострадянському просторі визначаються базові принципи інтеграційно-педагогічного напрямку; у середині XX ст. в країнах Європи створюються організації, які стають на захист прав людини, приділяється значна увага освітнім проблемам осіб з обмеженими можливостями; визначено, що допомога сиротам та людям з психофізичними порушеннями в нашій країні почала здійснюватись ще у X ст.; у XV–XVIII ст. розпочинають діяльність установи для утримання та навчання осіб із особливими освітніми потребами; у XIX ст. відкриваються перші спеціальні заклади, і їх кількість кожного року збільшується; з кінця XX ст. й по сьогодні відбувається усвідомлення суспільством освітніх проблем людей з особливими освітніми потребами, починають функціонувати реабілітаційні центри, громадські організації, приділяється увага ранній діагностиці та корекції; на державному рівні в освіті здійснюється інтегроване та інклюзивне впровадження.

Ключові слова: інтеграція, інклюзія, діти з особливими освітніми потребами, моделі інтеграції, інтеграція в освіті.

Белова О.Б. Историческое становление интеграции в образовании лиц с особыми потребностями в зарубежной и отечественной практике. В научном исследовании осуществлен теоретико-исторический анализ интеграции в образовании детей с особыми образовательными потребностями. Целью исследования является изучение зарубежного и отечественного опыта интеграции в образовании детей с особыми образовательными потребностями. Определено, что интеграция в области образования была начата в европейских странах в XVIII ст.; с конца XIX ст. и в начале XX ст. в этих государствах на законодательном уровне открываются вспомогательные классы и школы для лиц с особыми потребностями; В этот период в постсоветском пространстве определяются базовые

принципы интеграционно-педагогического направления; в середине XX в. создаются организации, которые встают на защиту прав человека, уделяют большое внимание образовательным проблемам лиц с ограниченными возможностями; определено, что помощь сиротам и людям с психофизическими нарушениями в нашей стране начало осуществляться еще в X веке; в XV–XVIII вв. начинают деятельность учреждения по содержанию и обучению лиц с особыми образовательными потребностями; в XIX веке открываются первые специальные заведения, и их количество ежегодно увеличивается; с конца XX в. и по настоящее время происходит осознание обществом образовательных проблем людей с особыми образовательными потребностями, начинают функционировать реабилитационные центры, общественные организации, уделяется внимание ранней диагностике и коррекции; на государственном уровне в образовании осуществляется интегрированное и инклюзивное внедрение.

Ключевые слова: интеграция, инклюзия, дети с особыми образовательными потребностями, модели интеграции, интеграция в образовании.

Bielova O. The historical formation of integration in the education of persons with special educational needs in the world and domestic practice. The scientific-historical analysis of integration in the education of children with special educational needs is carried out in the scientific research. The study aims to study the world and domestic experience in the integration of children with special educational needs. The task of the study is the theoretical analysis and systematization of information on the study of problematic issues, namely: the disclosure of the stages of restructuring of conceptual educational positions; justification of the term – "integration"; study of the historical world experience of integration of persons with disabilities in education; analysis of the process of formation in our country of integration of people with disabilities into the educational space. It is determined that integration in the field of education was initiated in European countries in the XVIII century; from the end of the XIX century and in the early twentieth century in these states, auxiliary classes and schools for people with special educational needs are opened at the legislative level; during this period in the post-Soviet space the basic principles of the integration-pedagogical direction are determined; in the middle of the XX century organizations are being set up to defend human rights and pay considerable attention to the educational problems of people

with disabilities; it is determined that assistance to orphans and people with psychophysical disorders in our country began in the tenth century; in the XV-XVIII centuries start the activities of the institution for the maintenance and training of persons with special educational needs; in the XIX century the first special institutions were opened, and their number increased every year; from the end of the twentieth century to this day, society is becoming aware of the educational issues of people with special educational needs, rehabilitation centers and public organizations are beginning to function, and attention is being paid to early diagnosis and correction; at the state level, integrated and inclusive implementation is carried out in education. It is determined that integrated learning has promising mechanisms for improving the system of education and the upbringing of children with special educational needs, which can complement the technologies of inclusive education.

Keywords: integration, inclusion, children with special educational needs, models of integration, integration in education.

Постановка проблеми. Концепція навчання та виховання дітей із особливими освітніми потребами під впливом соціально-економічних та політичних умов історично зазнавала змін. Інтегративне навчання передбачає забезпечення доступності звичайної освітньої програми для осіб із особливими потребами, адаптацію дітей до загально-визначених умов. У той час, коли інклюзивне навчання, що останнім часом активно впроваджується в освіту, здійснює перебудову освітньої системи саме до потреб дитини (розробляються різні освітні програми). Теоретичне обґрунтування зарубіжних та вітчизняних наукових джерел розкидає історичну періодизацію інтеграції осіб із особливими освітніми потребами в соціально обумовлені освітні умови. Відповідно завданням наукового дослідження стає теоретичний аналіз та систематизація інформації щодо вивчення проблемних питань, а саме: розкриття етапів перебудови концептуальних освітніх позицій; обґрунтування терміну – «інтеграція»; вивчення історичного світового досвіду інтеграції осіб з обмеженими можливостями в освіті; аналіз процесу становлення у нашій країні інтеграції осіб з обмеженими можливостями в загальноосвітній простір.

Аналіз останніх досліджень. Проблемні питання щодо інтеграційної освіти в європейських та інших країнах їх педагогічний досвід та наукові дослідження у галузі спеціальної освіти були висвітлено у різних наукових публікаціях (Л. Аксенова,

Б. Архіпов, Е. Леонгард, Н. Краснова, Ф. Ратнер, А. Юсупов,); вивчалось питання впровадження інтеграції та інклюзивної освіти в Україні та за кордоном (А. Арендарук); описана історія інтеграції в Україні (В. Бондар, В.Засенко); аспекти інтеграції в змісті освіти (О. Вознюк, В. Синьов, Н. Spencer-Oatey, D. Dauber, та ін.); обґрунтовувались педагогічні основи інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в освіті (І. Іванова, А. Колупаєва, В. Тарасун та ін.); підготовка дошкільників із особливими можливостями до інтегрованого навчання (Т. Белкова, В.Сводина); основні підходи до впровадження інклюзивної форми навчання дітей з особливими освітніми потребами (В. Синьов, В. Бондар, В. Золотоверх).

Мета дослідження – вивчення світового та вітчизняного досвіду щодо інтеграції в освіті дітей з особливими освітніми потребами.

Виклад основного матеріалу. У світовій практиці умовно виділяють такі етапи перебудови концептуальних освітніх позицій як: *«медична модель»* – сегрегація, сприйняття осіб з особливими освітніми потребами як хворих та недієздатних, котрі потребують стаціонарного лікування в спеціальних медичних установах; *«модель нормалізації»* – інтеграція, включення дітей із особливими освітніми потребами до загального освітнього середовища. У якому вони пристосовуються до стандартних навчальних умов, соціалізуються зі своїми однолітками, з типовим психофізичним розвитком. Також активно використовується такий метод навчання, як *«мейстрімінг»* – позакласна форма спілкування між усіма дітьми; *«соціальна модель»* – інклюзія, адаптація умов освітнього середовища до можливостей дитини з особливими освітніми потребами [2; 13].

У перекладі з латинської мови *«інтеграція»* – (integer – цілий; integrate – доповнювати) – це процес об'єднання менших компонентів у єдиний цілісний механізм, який функціонує як якісне нове утворення на основі спільної мети, діяльності, взаємної згоди [6; 18; 24]. У словнику української мови, філософському енциклопедичному словнику, енциклопедії освіти *«інтеграція»* визначається як *«...об'єднування чого-небудь (різномірних частин і елементів) у єдине ціле»* [21, с. 35; 23, с. 210; 9].

Історичний шлях освітньої інтеграції. Інтеграційний підхід до навчання та виховання в галузі педагогіки започаткований у XVIII ст. такими видатними педагогами-новаторами, як Ж. Пейрега, котрий навчає глухонімих дітей чути близьке оточення, розвиває їхнє мовлення;

І. Песталоцці, який приділяє увагу навчанню дітей-сиріт і дітей-інвалідів; J. Itard в основі виховного методу вбачає розвиток у дітей з особливими потребами сенсорних, інтелектуальних та афективних функцій.

Найбільший науковий інтерес до навчальних проблем дітей з особливими освітніми потребами припадає на ХІХ ст., зокрема, E. Seguin продовжує роботу своїх наставників (J. Pereira, J. Itard) і створює систему «фізіологічного виховання» – навчання і тренування сенсорно-моторних функцій. Його праці згодом стануть фундаментом навчально-виховної системи США, а також основою для створення методу «наукової педагогіки» М. Монтесорі [18, с. 6–10].

Практична реалізація наукових проєктів починається з другої половини ХІХ ст. дітей із особливими освітніми потребами поступово забезпечують додатковими уроками, відкривають допоміжні класи, а згодом і школи (в Норвегії, Швеції, Німеччині та ін.). На законодавчому рівні змінюється їхній статус, інтенсивно впроваджується спеціальна освіта для дітей із сенсорними та інтелектуальними порушеннями, а саме: *Закон (акт) про обов'язкове навчання глухих, слабочуючих* – Данія (1817), Саксонія (1873), Норвегія (1881), Швеція (1892), Англія (1893), Пруссія (1900), Нідерланди (1920), Італія (1923); *Закон про обов'язкове навчання сліпих* – Саксонія (1873), Англія (1893), Швеція (1896), Пруссія (1900), Нідерланди (1920); *Закон про обов'язкове навчання дітей з інтелектуальними порушеннями* – Саксонія (1873), Норвегія (1881), Швеція (1887), Англія (1899), Пруссія (1900), Бельгія (1914), Нідерланди (1920); *Закон про відкриття спеціальних шкіл* – Пруссія (1892), Франція (1909) [1; 14; 18, с. 9–11].

Водночас на пострадянському просторі також відбуваються значні зрушення в педагогічній системі, а саме: вчені Г. Трошин, В. Кащенко та інші надають великого значення процесу інтеграції дітей із особливими освітніми потребами в навчальне середовище дітей з типовим психофізичним розвитком.

Зокрема, Г. Трошин, а пізніше й В. Кащенко обґрунтовують базові принципи інтеграційно-педагогічного напрямку: взаємозв'язок між медико-психологічним та педагогічним підходами; міжпредметні зв'язки, тобто орієнтація на життєві ситуації та досвід; урахування потенціалу дитини; індивідуалізація навчання (ґрунтується на інтересах дитини); надання переваги трудовому навчанню (опора на наочність); розвиток творчої самостійності [18, с. 12 – 14; 11].

Варто відзначити, що вчений-педагог В. Кашенко (1929) – противник соціальної ізоляції дітей із особливими освітніми потребами, тому дитячому колективові він надає особливого значення. Відстоюючи позицію інтеграційної педагогіки, влучно зауважував, що «... шляхом розумного виховання дитину з психофізичними вадами можна виправити, але погане, або нерозумне виховання здатне спотворити навіть абсолютно нормальну дитину» [11, с.5].

На початку ХХ ст. найвідоміші науковці (М. Басов, П. Блонський, Л. Виготський, О. Лазурський, О. Лурія та ін.) змінюють погляд на інтеграційний підхід у педагогіці. Зокрема, Л. Виготський (1983) наголошує, що проблема інтеграції походить не лише зі школи, але й із сім'ї дитини. Помилки у вихованні дітей з особливими освітніми потребами можуть призвести до більшої їх соціальної ізоляції. Він зазначає, що «... підвищена доза уваги й жалості родини до такої категорії дітей ще більше огорожують та відділяють їх від оточуючого світу...» [7, с.62]. Вчений пропонує сприяти інтеграції дитини в соціум на ранніх стадіях розвитку, починаючи з сім'ї. Надалі для інтегрування в колектив необхідно починати з групи однолітків із типовим психофізичним розвитком.

Великого значення у цей період набуває інтеграційна діяльність у європейських країнах, зокрема, учений, лікар і педагог Н. Hanselmann засновує лікувальну педагогіку, яка є актуальною й досі. Також змінює погляди на виховання та навчання дітей італійська освітянка М. Монтессорі, котра зауважує, що штучна ізоляція (за віком, статтю, хворобами тощо) перешкоджає розвитку соціального почуття і породжує «заздрість, ненависть або приниження» слабких і «зарозумілість» сильних [8, с. 380; 18, с. 18].

У середині ХХ ст. після військових подій у світі істотно змінюються погляди щодо цінності життя та свободи людини. Створюються організації, які стають на захист прав людини (Організація Об'єднаних Націй (1945), Загальна декларація прав людини (1948), Женевські конвенції (1945–1949)). Паралельно велика увага починає приділятися особам, котрі мають психофізичні та інтелектуальні порушення. Зокрема, Генеральною Асамблеєю ООН (1959) прийнята Декларація прав дитини, пізніше в Женеві (1960) на Міжнародній конференції з питань народного навчання затверджено Конвенцію про боротьбу з дискримінацією у сферах освіти. Ключовим моментом стає отримання дітьми із особливими освітніми потребами права на освіту в спеціальних навчальних закладах та звичайних

школах серед однолітків із типовим розвитком. Згодом у Декларації ООН про права інвалідів (1975) запропоновано тлумачення до терміна «інвалід», що змінює уявлення суспільства щодо можливостей осіб із психофізичними та розумовими порушеннями. На Всесвітньому конгресі Міжнародної ліги суспільств (1978) зніційований принцип активної інтеграції та нормалізації аномальних дітей. А 1979 рік оголошений Міжнародним роком дитини [1; 18, с. 20–22].

Кінець ХХ ст. вирізняється суспільною усвідомленістю щодо інтеграційної значущості в освіті для дітей із особливими освітніми потребами (США, Швеція, Данія, Італія та ін.). 1989 року вдосконалюється Конвенція про права дитини, у документі висвітлюється основні вимоги щодо захисту та прав дітей: виживання, розвиток, захист і забезпечення активної участі в житті суспільства [18, с. 23].

Становлення системи спеціальної освіти в Україні розглянуто в працях В. Бондаря, В. Засенка, В. Золотоверх, Л. Одинченко, В.Синьова, М. Супруна, О. Таранченко, С. Федоренко та ін. Вітчизняними науковцями представлений історичний досвід турботливого та милосердного ставлення до осіб із особливими освітніми потребами ще з часів Київської Русі, зокрема виховання та навчання при церквах, будівництва притулків і виховних будинків.

Історичні літописи доводять, що в Х ст. київський князь Володимир видає указ, за яким уся відповідальність за опіку, освіту та навчання окремих ремесел осиротілих, хворих та з психофізичними порушеннями дітей лежить на церкві та монастирі. XV–XVIII ст. характеризується збільшенням кількості притулків, сирітських будинків, шпиталів, будинків для важкохворих та невиліковних. У ХІХ ст. відкриваються перші спеціальні заклади для дітей з інтелектуальними порушеннями в приміщеннях психіатричної лікарні (Харків (1834); починають функціонувати професійно-технічні училища для навчання сліпих (Львів (1848), Київ (1884), Кам'янець-Подільський (1885), Харків, Одеса (1887), Чернігів (1892), а також глухих дітей (Одеса (1843), Харків (1869) та ін.). На початку ХХ ст. з'являється дефектологічна освіта в галузі педагогічних наук. І. Сікорський засновує в Києві Лікувально-педагогічний інститут для дітей з інтелектуальними порушеннями (1904), а в Харкові на базі училища відкривається допоміжний клас для цієї категорії дітей (1915). Згодом таких закладів в Україні стає більше [4, с. 25-37].

Реалізація міжнародних угод щодо «Прав інвалідів» у нашій країні стає можливою лише в дев'яностих роках і пов'язано зі здобуттям незалежності. Після надання юридичної сили документам та їх затвердження органами державної влади починається новий етап у розвитку спеціальної освіти. 1994 році в Іспанії Всесвітня конференція (300 учасників, котрі представляють 92 уряди і 25 організацій у співпраці з ЮНЕСКО) приймає Саламанську декларацію, яка має особливе значення для європейських держав і, звісно, для України. Це фундаментальний міжнародний документ, який розширює межі інклюзивної освіти в соціальній та економічній політиці. 2000 року набуває чималого значення Декларція Декарська, 2006 року – Конвенція про права інвалідів, прийнята Генеральною Асамблеєю ООН щодо прав інвалідів (ратифікована в Україні 2009 року), 2008 р. – Резолюція ЮНЕСКО та низка інших міжнародних документів, що спрямовані на захист освітніх прав осіб із особливими потребами і змінюють суспільне ставлення до цієї категорії людей саме на державному рівні [15, с. 8–9; 19; 25].

Вітчизняні наукові дослідження, практичний досвід у галузі спеціальної освіти змінюють розуміння процесу навчання та виховання осіб із особливими потребами. У країні відбувається суспільне усвідомлення проблеми: починають функціонувати реабілітаційні центри; активну участь у житті людей із психофізичними та інтелектуальними порушеннями беруть громадські організації; велика увага приділяється ранній діагностиці та корекції; на державному рівні в освітній простір здійснюється інтегроване та інклюзивне впровадження.

Термін «інтеграція» починає широко використовуватись у психолого-педагогічних наукових галузях: аспекти інтеграції розглядаються в змісті освіти (М. Арцишевська, В. Бондар, В. Золотоверх, О. Вознюк, В. Синьов, П. Таланчук, та ін.); вивчаються педагогічні основи інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітні навчальні заклади (І. Іванова, А. Колупасва, П. Таланчук, В. Тарасун та ін.); виділяються суттєві проблеми процесу інтеграції (А. Мігалуш та ін.); активізується інтерес до дидактичної інтеграції в системі вищої (Т. Івашкова, Н. Пахомова та ін.), середньої, початкової (М. Іванчук та ін.) й дошкільної (Т. Белкова та ін.) освіти тощо [3; 10; 12; 16; 17; 22].

Наприкінці минулого століття інтенсивно розвивається інклюзивний напрям в освіті. Під час інклюзивного навчання

необхідна адаптація системи до потреб дитини, тобто створення і підтримка умов для спільного навчання дітей із особливими потребами з їхніми однолітками, що мають типовий психофізичний розвиток, за різними освітніми програмами. А інтегративне навчання передбачає забезпечення доступності звичайної освітньої програми для учнів із особливими потребами.

В. Синьов, В. Бондар висвітлюють важливість освітньої інтеграції дітей та дорослих з порушеннями психофізичного розвитку. Вчені розглядають категорію дітей з інтелектуальними порушеннями, зауважуючи, що саме їм найважче дається адаптація до суспільно-визнаних умов. Інтелектуальні порушення перешкоджають досягати стандартно визначених освітніх норм у суспільстві. Це зобов'язує до пошуку особливих підходів в управлінні процесами розвитку і соціалізації цієї категорії осіб. Тому з позиції авторів виникає потреба у визначенні мети, змісту, принципів, методів та прийомів, організаційних форм навчання, виховання розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями як складової їхньої освіти в різних видах освітньої інтеграції [20, с. 3-10].

Науковці В. Бондар і В. Золотоверх (2019) зауважують, що інтегроване навчання дітей із особливими освітніми потребами може стати альтернативною формою інклюзії. Освітня інтеграція передбачає складний, цілеспрямований процес навчання дітей із особливими освітніми потребами в системі диференційованих груп у дошкільних, повних загальних середніх та ін. закладах освіти; формування інтелектуальних якостей і способів діяльності; залучення дітей до середовища однолітків із типовим психофізичним розвитком; забезпечення доступними формами навчання, враховуючи їхні психофізіологічні та розумові можливості [5].

Висновки. Аналіз наукових джерел дозволяє зробити відповідні висновки.

1. Проаналізовано етапи перебудови концептуальних освітніх позицій: *«медична модель»* або сегрегація – сприйняття осіб з особливими освітніми потребами як хворих та недієздатних; *«модель нормалізації»* – включення дітей із особливими можливостями до загального освітнього середовища; *«мейстрімінг»* – позакласна форма спілкування між усіма дітьми; *«соціальна модель»* – інклюзія, адаптація умов освітнього середовища до можливостей дитини з особливими освітніми потребами.

2. Обґрунтовано термін «інтеграція», який розкриває процес об'єднання менших компонентів у єдиний цілісний механізм, що функціонує як якісне нове утворення на основі спільної мети, діяльності, взаємної згоди.

3. Визначено історичний шлях розвитку інтеграції в освітньої політиці в європейських держав та в Україні зокрема. Так, інтеграція в галузі педагогіки започаткована в Європі в XVIII ст.; з кінця XIX ст. і на початку XX ст. в європейських країнах на законодавчому рівні відкриваються допоміжні класи та школи для осіб з особливими освітніми потребами; у пострадянському просторі визначаються базові принципи інтеграційно-педагогічного напрямку; у середині XX ст. в країнах Європи створюються організації, які стають на захист прав людини, приділяється значна увага освітнім проблемам осіб з психофізичними порушеннями.

4. Розкрито, що в нашій країні допомога сиротам та людям з психофізичними порушеннями почала здійснюватись ще у X ст.; у XV–XVIII ст. розпочинають діяльність установи для утримання та навчання осіб із особливими психофізичними можливостями; у XIX ст. відкриваються перші спеціальні заклади, і їх кількість кожного року збільшується; з кінця XX ст. й по сьогодні відбувається усвідомлення суспільством освітніх проблем людей з особливими освітніми потребами, починають функціонувати реабілітаційні центри, громадські організації, приділяється увага ранній діагностиці та корекції; на державному рівні в освіті здійснюється інтегроване та інклюзивне впровадження. Інтегроване навчання має перспективні механізми щодо вдосконалення системи навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами, котрі можуть доповнювати технології інклюзивної освіти.

Перспективою подальших досліджень є вивчення мовленнєвої готовності дітей з логопатологією до умов інтегрованого навчання.

Бібліографія

1. Аксенова Л.И., Архіпов Б.А., Белякова Л.И. и др. (2000). *Спеціальна педагогіка.* Москва. 400 с. **2. Арендарук А.О. (2013).** Досвід впровадження інтеграції та інклюзивної освіти в Україні та за кордоном. *Науковий часопис. Корекційна педагогіка.* С.11–14. **3. Белкова Т.О. (2015).** Підготовка дошкільників із ДЦП до інтегрованого навчання засобами самостійних занять фізичними вправами в умовах реабілітаційного центру. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами. Зб. наук. праць.* № 12(14). С. 86-98. **4. Бондар В.І., Засенко В.В. (2006).** Дефектологія. *Енциклопедія Сучасної України. НАН України, НТШ.* Київ: Інститут

енциклопедичних досліджень НАН України, URL: https://esu.com.ua/search_articles.php?id=23856. **5. Бондар В.І., Золотоверх В.В.** (2019). Основні підходи до впровадження інклюзивної форми навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Інклюзивне та інтегроване навчання: стан, проблеми і перспективи: зб.наук. праць*. Харків: ХНПУ ім. Г.С. Сковороди; «Мітра», С. 28-31.

6. Вознюк О.В. (2013). Знаннєва інтеграція як основа інтердисциплінарності педагогіки. *Interdyscyplinarnosc pedagogiki i jej subdyscypliny / pod red. Z. Szaroty, F. Szioska*. Radom: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologi Eksploatacji, С. 707-717.

7. Выготский Л.С. (1983). Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.5. Основы дефектологии / под ред. Т.А. Власовой. Москва.

8. Галагузова М.А. (2000). *История социальной педагогики*. Москва.

9. Енциклопедія освіти (2008) / під ред. В.Г. Кремень / Акад. пед. наук України. Київ: Юрінком. Інтер, 1040 с.

10. Іванова І.Б. (2011). Наукові передумови розробки моделей інтеграції людей з особливими потребами у вищому навчальному закладі. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. Зб. наук. праць. 8(10). С. 2-6.

11. Кащенко В.П., Мурашев Г.В. (1929). *Исключительные дети: Их изучение и воспитание*. Вступ. ст. Н.А.Семашко. 2-е изд. Москва.

12. Колупаєва А.А. (2007). Педагогічні основи інтеграції школярів з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітні навчальні заклади: монографія. Київ: Педагогічна думка. 458 с.

13. Леонгард Э.И., Краснов, Н.А., Пирожник Н.Т., Прудникова М.С. (2010). Инклюзивное образование в различных условиях интеграции. *Инклюзивное образование*. Вип.1. С.139-149.

14. Мальцева Е. (1915). К вопросу о воспитании и обучении ненормальных детей за границей и в России. *Русская школа*. № 4. С.37.

15. Миронова С.П. (2020). *Нова українська школа: особливості організації освітнього процесу учнів початкової школи в інклюзивних класах*. Тернопіль: Астон. 176 с.

16. Мігалуш А.О. (2009). Інклюзивна освіта та супровід навчання і виховання – основа інтеграції в суспільство людей з особливими потребами. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. Зб. наук. праць. № 6(8). С. 15-23.

17. Пахомова Н.Г. (2013). Інтеграція як провідна тенденція розвитку суспільства та освіти: історико-педагогічний аспект. *Витоки педагогічної майстерності*. Вип.11. С. 250-254.

18. Ратнер Ф.Л., Юсупов А.Ю. (2006). *Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями в обществе здоровых детей*. Москва: ВЛАДОС, 112 с.

19. Сводина В.Н. (1998). Интегрированное воспитание дошкольников с нарушением слуха. *Дефектология*. №6. С. 38-41.

20. Синьов В.М., Бондар В.І. (2015). Освітня інтеграція учнів з

інтелектуальними порушеннями. Київ: НПУ ім. М.П. Драгоманова. 398 с. **21. Словник української мови.** (1970-1980). АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І.К. Білодіда. Київ: Наукова думка, Т.4. с.35. **22. Тарасун В.В.** (2000). Інтеграція дітей з особливими потребами в активне життя суспільства. *Дефектологія*. № 1. С.21-27. **23. Философский энциклопедический словарь** (1983) / под ред. Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.Н. Ковалев, В.Г. Панов\ Москва: Советская энциклопедия, С.210. **24. Spencer-Oatey, H. Dauber, D.** (2019). What Is Integration and Why Is It Important for Internationalization? A Multidisciplinary Review. *Journal of Studies in International Education*. Vol 23, Issue 5. P. 515-534 <https://doi.org/10.1177/1028315319842346>. **25. UNESCO** (1994). The Salamanca statement and framework for action on special needs education. World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Salamanca, Spain, 7-10 June.

References

1. Aksenova L.I., Arkhipov B.A, Belyakova, L.I. and others. (2000). Special pedagogy. Moscow. 400 s. **2. Arendaruk A.O.** (2013). Experience in implementing integration and inclusive education in Ukraine and abroad. *Scientific journal. Corrective pedagogy*. P.11–14. **3. Belkova T.O.** (2015). Preparation of preschoolers with cerebral palsy for integrated learning by means of independent physical exercises in the rehabilitation center. *Current issues of education and upbringing of people with special needs. Coll. Science. work*. № 12 (14). P. 86–98. **4. Bondar V.I., Zasenko V.V.** (2006). Defectology. Encyclopedia of Modern Ukraine. *NAS of Ukraine, NTSh*. Kyiv: Institute of Encyclopedic Research of the National Academy of Sciences of Ukraine, URL: https://esu.com.ua/search_articles.php?id=23856. **5. Bondar V.I, Zolotoverkh V.V.** (2019). The main approaches to the introduction of inclusive education for children with special educational needs. *Inclusive and integrated learning: state, problems and prospects: collection of sciences. work*. Kharkiv: KhNPU named after GS Frying Pan; Mitra, P. 28–31. **6. Voznyuk O.V.** (2013). Cognitive integration as a basis for interdisciplinarity of pedagogy. *Interdyscyplinarnosc pedagogiki i jej subdyscypliny* / pod red. Z. Szaroty, F. Szioska. Radom: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologi Eksploatacji, P.707-717. **7. Vygotsky L.S.** (1983). Collection of works: In 6 volumes Vol.5. Fundamentals of Defectology / Ed. AND. Власовой. Moscow. **8. Galaguzova M.A.** (2000). History of social pedagogy. Moscow. **9. Encyclopedia of Education** (2008) / goal editor V.G. Kremen / Acad. ped. Sciences of Ukraine. Kyiv: Yurinkom. Inter, 1040 p. **10. Ivanova I.B.** (2011). Scientific preconditions for the development of models for the integration of people with special

needs in higher education. *Current issues of education and upbringing of people with special needs. Coll. Science. work.* 8 (10). P.2-6. **11. Kashchenko V.P., Murashev G.V.** (1929). Exceptional children: Their study and upbringing. Introduction. Art. N.A. Semashko. 2nd ed. Moscow. **12. Kolupaeva A.A.** (2007). Pedagogical bases of integration of schoolboys with features of psychophysical development in global educational institutions: monograph. Kyiv: Pedagogical thought. 458 s. **13. Leongard E.I., Krasnova N.A, Pirozhnik N.T., Prudnikova M.S.** (2010). Inclusive education in different conditions of integration. *Inclusive education.* Issue 1. P.139-149. **14. Maltseva E.** (1915). On the issue of education and training of abnormal children abroad and in Russia. *Russian school.* № 4. S. 37. **15. Mironova S.P.** (2020). New Ukrainian school: features of the organization of the educational process of primary school students in inclusive classes. Ternopil: Aston. 176 s. **16. Migalush A.A.** (2009). Inclusive education and support of education and upbringing is the basis for integration into society of people with special needs. *Current issues of education and upbringing of people with special needs. Coll. Science. work.* № 6 (8). P.15-23. **17. Pakhomova N.G.** (2013). Integration as a leading trend in the development of society and education: historical and pedagogical aspect. *The origins of pedagogical skills.* Issue.11. Pp.250-254. **18. Ratner F.L., Yusupov A.Yu.** (2006). Integrated education of children with disabilities in a society of healthy children. Moscow: VLADOS, 112 s. **19. Svodina V.N.** (1998). Integrated education of preschoolers with hearing impairment. *Defectology.* № 6. P.38-41. **20. Sinyov V.M., Bondar V.I.** (2015). Educational integration of students with intellectual disabilities. Kyiv: NPU named after M.N. Dragomanova. 398s. **21. Dictionary of the Ukrainian language.** (1970–1980). USSR Academy of Sciences. Institute of Linguistics; for ed. IK Bilodida. Kyiv: Naukova Dumka, Vol. 4. P. 35. **22. Tarasun V.V.** (2000). Integration of children with special needs into the active life of society. *Defectology.* № 1. P.21-27. **23. Philosophical Encyclopedic Dictionary** (1983) / main ed. L.F. Ilyichev P.N. Fedoseev S.N. Kovalev V.G. Panov / Moscow: Soviet Encyclopedia, 210. **24. Spencer-Oatey, H. Dauber D.** (2019). What Is Integration and Why Is It Important for Internationalization? A Multidisciplinary Review. *Journal of Studies in International Education.* Vol 23, Issue 5, P.515–534 <https://doi.org/10.1177/1028315319842346>. **25. UNESCO** (1994). The Salamanca statement and framework for action on special needs education. World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Salamanca, Spain, 7-10 June.

Received 12.09.2021

Accepted 12.10.2021

УДК 376-056.36-053.6

DOI 10.32626/2413-2578.2021-18.19-32

О.М. Вержиховська

verzhykhovska@kpnpu.edu.ua

ORCID ID 0000-0001-9342-0896

Ю.В. Галецька

yuliyagala@ukr.net

ORCID ID 0000-0001-8096-3242

ФОРМУВАННЯ ПРИРОДНИЧИХ ЗНАНЬ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ

Відомості про авторів: **Вержиховська Олена**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психолого-медико-педагогічних основ корекційної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна. У колі наукових інтересів: проблема розвитку, навчання та виховання дітей різного віку з порушеннями інтелекту, психолого-педагогічні основи корекції інтелектуальних порушень засобами виховної роботи у цієї нозології дітей. E-mail: verzhykhovska@kpnpu.edu.ua. **Галецька Юлія**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна. У колі наукових інтересів: особливості організації навчально-виховної та корекційно-розвивальної роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями. E-mail: yuliyagala@ukr.net.

Contact : **Verzhihovska Olena**, PhD of pedagogical, associate professor of the department of psycho-medical-pedagogical foundations of correctional work in Kamynets-Podilsky National Ivan Ogienko University, Kamynets-Podilsky, Ukraine. Academic interests: the problem of development, education and upbringing of children of different age with intellectual disabilities, psychological and pedagogical bases of correction of intellectual disabilities by means of educational work in this nosology of children. **Haletska Yuliya**, Ph.D., senior lecturer of speech therapy and special techniques department Kamianets-Podilsky Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilsky, Ukraine. Academic interests: feature the organization of educational and correctional-developing work with children with intellectual disabilities.

Відомості про наявність друківаних 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.** Особливості емоційного стимулювання дітей із порушеннями інтелекту / Проблеми сучасної психології : Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за наук. ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. Вип. 41. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2018. – 532 с.- С.61-69; 3. **Verzhikhovska O.** Practice and innovations of inclusive education at school Larysa V.Kozibroda, Oksana P. Kruhlyk, Larysa S. Zhuravlova, Svitlana V.Chupakhina, Olena M. Verzhikhovska. International Journal of Higher Education, Vol. 9, No. 7 (Special Issue), 2020. P176-187 (SCOPUS). 4. **Галецька Ю.** Стан успішності учнів за умови використання технічних засобів навчання на уроках географії в допоміжній школі / Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). Збірник наукових праць / за ред.. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова. Вип. III. Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 2012. С. 20-27. 5. **Галецька Ю.** До питання використання міжпредметних зв'язків на уроках географії у спеціальному загальноосвітньому навчальному закладі для розумово відсталих дітей / Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). Збірник наукових праць / за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова. – Кам'янець-Подільський: ПП. «Медобори-2006», 2016. – Вип. 7. В 2-х томах. – Т.2. – С. 32-40.

Вержиховська О., Галецька Ю. **Формування природничих знань у молодших школярів з порушеннями інтелекту.** В статті проаналізовано особливості формування природничих уявлень та понять у молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку. Проведено дослідження рівня сформованості природничих знань у молодших школярів, а саме, рівня розуміння учнями з інтелектуальними порушеннями та типовим розвитком природничих понять та уявлень. У третини дітей з інтелектуальними порушеннями виявлено середній рівень сформованості природничих знань (діти називали та аналізували деякі ознаки або частини об'єктів, а допущені помилки виправляли за різними рівнями допомоги. У більшості школярів спостерігається низький рівень сформованості природничих знань (вони допускали й не виправляли грубі помилки щодо позначення понять або об'єктів, навіть після допомоги дорослого).

Нами розроблено етапи формування в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку природничих знань: мотиваційна та текстова підготовка до засвоєння природничих уявлень та понять; організація чуттєвого пізнання ознак, властивостей предметів або явищ, формування уявлень про них або актуалізацію раніше сформованих уявлень; організація розумової діяльності, спрямованої на виділення істотних ознак; забезпечення узагальнення, вербалізації суті об'єкта, позначення його відповідним терміном; введення сформованого поняття в систему природничих понять.

Ключові слова: молодші школярі, діти з інтелектуальними порушеннями, природничі знання.

Вержиховская Е., Галецкая Ю. Формирование естественных знаний у младших школьников с нарушениями интеллекта. В статье проанализированы особенности формирования естественных представлений и понятий у младших школьников с нарушениями интеллектуального развития. Проведено исследование уровня сформированности естественных знаний у младших школьников, а именно уровня понимания учащимися с интеллектуальными нарушениями и типичным развитием естественных понятий и представлений. У трети детей с интеллектуальными нарушениями обнаружен средний уровень сформированности естественных знаний (дети называли и анализировали некоторые признаки или части объектов, а допущенные ошибки исправлялись по разным уровням помощи. У большинства школьников наблюдается низкий уровень сформированности естественных знаний (они допускали и не исправляли ошибки по обозначению понятий или объектов, даже после помощи взрослого) Нами разработаны этапы формирования у учащихся с нарушениями интеллектуального развития естественных знаний: мотивационная и текстовая подготовка к усвоению естественных представлений и понятий, организация чувственного познания признаков, свойств предметов или явлений, формирование представлений о них или актуализацию ранее сложившихся представлений, организация умственной деятельности, направленной на выделение существенных признаков, обеспечение обобщения, вербаллизации сущности объекта, обозначение его соответствующим термином, введение сформированного понятия в систему естественных понятий.

Ключевые слова: младшие школьники, дети с интеллектуальными нарушениями, естественные знания.

Verzhikhovska O., Haletska Y. Formation of natural knowledge in junior high school students with intellectual disabilities. The article analyzes the peculiarities of the formation of natural ideas and concepts in junior high school students with intellectual disabilities. A study of the level of formation of natural knowledge in junior high school students, namely, the level of understanding of students with intellectual disabilities and the typical development of natural concepts and ideas. One third of children with intellectual disabilities had an average level of natural knowledge (children named and analyzed some features or parts of objects, and mistakes were corrected at different levels of help. Most students have a low level of natural knowledge (they allowed and did not correct gross We have developed stages of formation in students with intellectual disabilities of natural knowledge: motivational and textual preparation for the assimilation of natural ideas and concepts, the organization of sensory cognition of signs, properties of objects or phenomena, the formation ideas about them or the actualization of previously formed ideas, the organization of mental activity aimed at highlighting the essential features, providing generalization, verbalization of the essence of the object, marking it with the appropriate term, introduction of the concept in the system of natural concepts.

Key words: junior schoolchildren, children with intellectual disabilities, natural knowledge.

Постановка проблеми. Сучасне українське суспільство в силу глобальних і локальних процесів переживає стрімку трансформацію, яка охопила не лише сфери людського буття, але й взаємозв'язок особистості з природою, що є суттєвим для розвитку адаптаційних та соціалізаційних процесів. Перспективним та актуальним напрямком наукових досліджень є включення дитини в процес спілкування та взаємодії з природою, що потребує розвитку у дітей знань про природу. Особливо важливим є формування природничих уявлень та понять у молодших школярів, які надалі покладаються в основу вивчення курсів природничих дисциплін у школі.

Використання засобів природи дає змогу формувати емоційно-вольову сферу дитини, розвивати усі психічні процеси на основі ознайомлення з довкіллям. Для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку засоби природи виступають інструментом їх психофізичного розвитку. Саме це дає змогу правильно та системно організовувати навчально-виховну та корекційну роботу з молодшими школярами з порушеннями інтелектуального розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідники В. Горощенко, Н. Коваль, В. Пакулова, І. Степанков займались вивченням проблеми розвитку уявлень та понять про природу у учнів молодших класів. Вони звертали увагу на те, що у молодших школярів у процесі ознайомлення з об'єктами живої та неживої природи розвиваються пізнавальні психічні процеси [2; 6].

На думку Т. Байбари, О. Біди, О. Вакарути, Л. Нарочної розвиток природничих знань у молодших школярів розвиває у них можливості встановлювати причиново-наслідкові зв'язки та залежності, спостережливість, мовленнєву та мисленнєву діяльність, яка є основою навчальної діяльності [2].

Цикл природничих дисциплін, що викладаються в спеціальній школі, дозволяє розвивати пізнавальні процеси молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку. При цьому, дослідники Т. Головіна, Е. Ковальова, зазначають, що уроки з ознайомлення з довкіллям, «Я досліджую світ», «Природознавство» мають корекційне значення щодо психофізичного розвитку молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку.

З. Апацька, Л. Стожок займаючись вивченням методичних питань з природознавства, зазначали на тому, що правильна та систематична організація навчально-виховного процесу з формування природничих уявлень та понять є результативною та ефективною щодо розвитку системи природничих знань, умінь і навичок, збагачення соціального досвіду, розвитку усіх психічних пізнавальних процесів у молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку [3; 5].

На думку вищезазначених дослідників, вагомого значення набуває використання розвиваючого навчання на уроках природознавства за умови правильного підбору педагогічного забезпечення даного процесу. Завдяки практичній спрямованості уроків природознавства в спеціальній школі, молодші школярі з порушеннями інтелектуального розвитку усвідомлюють навчальний програмований матеріал, що сприяє не лише психофізичному розвитку цієї категорії дітей, але й формуванню системи основних природничих знань.

Мета статті полягає у визначенні теоретико-методологічних та практичних напрямів формування природничих уявлень та понять у молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку.

Виклад основного матеріалу. Характеристика сутності та історичних основ розвитку природничих знань у молодших школярів з

порушеннями інтелектуального розвитку дало нам змогу зробити висновки про те, що в молодших класах спеціальної школи необхідно дати такий курс природознавства, який би формував в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку знання про природу як єдине ціле; при цьому істотну увагу слід приділяти доступності матеріалу, що вивчається, систематичності та наочності навчання. Провідними методами при навчанні виділяють – бесіду, розповідь, які включають не лише демонстрацію дослідів, але й проведення самими учнями з порушеннями інтелектуального розвитку різних дослідів і спостережень [2].

Центральним в організації навчально-виховного процесу вважають принцип розвитку особистості, який включає відповідну організацію процесу навчання та виховання таким чином, щоб учні з порушеннями інтелектуального розвитку вчилися не тільки думати, а й діяти, якомога більше проявляти самостійність. Отже, предметне навчання вчить дітей з порушеннями інтелектуального розвитку спостерігати, самостійно досліджувати явища і факти природи. Предметне навчання забезпечує розвиток чуттєвої сфери дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, їх сприймання, уваги, пам'яті мислення, мовлення. При цьому, корекційно-розвивальні можливості природознавства з успіхом реалізуються лише за умови їх практичної спрямованості, використовуючи різноманітні методи та прийоми навчання у взаємозв'язку природознавства з життям.

Практичний аналіз педагогічного забезпечення уроків природознавства дав нам змогу з'ясувати, що використання різноманітних методів навчання на уроках природознавства:

- ✓ веде до засвоєння знань та способів дій, забезпечуючи розвиток учнів;
- ✓ робить навчання максимально доступним і посильним для учнів на основі врахування їх пізнавальних можливостей;
- ✓ забезпечує високий рівень свідомості та міцності засвоєння природничого матеріалу;
- ✓ надає можливість для врахування індивідуальних особливостей учнів, раціонального співвідношення фронтальної та індивідуальної роботи.

У учнів з порушеннями інтелектуального розвитку недостатньо розвинене вміння зв'язно висловлювати свої думки, бідність словника, невміння планувати свою діяльність, у них спостерігаються різні мовленнєві недоліки, що ускладнюють засвоєння знань з

природознавства. Використання на уроках природознавства різноманітних видів роботи поступово допомагає учням подолати ці недоліки.

Дослідження рівня сформованості природничих знань у молодших школярів дав нам змогу побачити рівень розуміння учнями з інтелектуальними порушеннями та типовим розвитком природничих понять та уявлень. Результати дослідження представлені у таблиці 1.

Таблиця 1

Розуміння дітьми призначення води, землі, повітря

№ з/п	Група учнів	Кількість обстежених	Рівні розуміння (%)		
			Високий	Середній	Низький
1	Учні з порушенням інтелектуального розвитку	12	-	33,3	66,7
2	Учні з типовим розвитком	12	83,3	16,7	-

Аналіз результатів дослідження показав, що високий рівень сформованості природничих знань був виявлений у 83,3% дітей з типовим розвитком, а саме діти виявили та проаналізували майже всі знання про об'єкти та їх характерні ознаки. Середній рівень виявлено у 33,3% дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, зокрема діти називали та аналізували деякі ознаки або частини об'єктів, а допущені помилки виправляли за різними рівнями допомоги дорослого (діти з типовим розвитком – 16,7%). Низький рівень виявлено лише у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку – 66,7%, а саме вони допускали й не виправляли грубі помилки щодо позначення понять або об'єктів, навіть після допомоги дорослого.

Учні з порушеннями інтелектуального розвитку часто неспроможні практично скористатися попередньо набутим збідненим знанням, що призводить до значного зниження якості уявлень про навколишній світ та їх недосконалість. Для цього необхідно уточнювати уявлення і створювати нові шляхи спеціальної організації предметно-практичного навчання, комплексного використання взаємодії усіх аналізаторів. Таким дітям дуже необхідний безпосередній контакт з об'єктами неживої природи. Вивчення природи через спостереження, екскурсії, виконання практичних дій з

об'єктами на полісенсорній основі допомагає ознайомити дитину з ознаками, які неможливо пояснити за допомогою слова чи ілюстрацій [3].

Дітям усіх груп, які були неспроможні самостійно виконати завдання, надавали необхідний рівень допомоги. Дітям з типовим розвитком достатньо було повторити словесну інструкцію і лише в окремих випадках показати виконання завдання. У групах із дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку найчастіше завдання виконувалися спільно з експериментатором.

Ми зафіксували такі рівні виконання тестових завдань методики [4]:

- самостійне охоче виконання завдання;
- виконання завдання за допомогою дорослого за активної участі дитини;
- неспроможність виконати завдання через відсутність уявлень.

З огляду на те, що багато учнів з порушеннями інтелектуального розвитку були неспроможні виконати завдання, ми передбачили контроль-коректувальний етап дослідження, який спрямований на контроль правильності розгортання орієнтовного й операційного та виконавчого етапів та оцінювання відповідності здобутого результату зі зразком.

Такий підхід до діяльності дітей дав змогу чітко визначити предмет корекції на різних етапах формування уявлень та надавати необхідну допомогу, керувати їхню діяльність.

Кількісний, якісний та рівневий аналіз обсягу і характеру знань про неживу природу у групах дітей із різним інтелектуальним станом дав змогу виявити особливості їхніх уявлень про об'єкти та явища неживої природи.

Таким чином, у значної частини учнів з порушеннями інтелектуального розвитку запас конкретних уявлень та понять про неживу природу недостатній для успішного навчання. Такі уявлення, навіть про знайомі предмети, нечіткі, неповні, неконкретні, інколи спотворені. Уявлення дітей про об'єкти неживої природи часто базуються на одній із суттєвих або несуттєвих ознак, які не завжди правильні та конкретні. Це пояснюється недостатністю процесів пам'яті, сприйняття [3].

Ефективним для формування в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку правильних природничих уявлень є використання порівнянь в процесі роботи з ілюстративною наочністю.

Ілюстративна наочність використовується не тільки для створення в учнів первинних уявлень, а для їх закріплення, систематизації, коригування.

Учням з порушеннями інтелектуального розвитку дуже важко словесно оформляти свої природничі уявлення. Здатність до правильного розпізнання вивчених об'єктів та явищ набагато переважає в них розвиток уміння розповідати про них. Тому при корекції важливо звернути увагу на постійну активізацію мовної діяльності учнів в процесі формування природничих уявлень.

Слухаючи правильно побудовані природничі розповіді – описи корекційного педагога, учні з порушеннями інтелектуального розвитку засвоюють нові слова та терміни, епітети, які відображають особливості природничих об'єктів і явищ, вчать послідовно і яскраво розповідати про природу. Такі емоційні та яскраві мовні засоби в сполученні з наочністю відіграють велику роль у поширенні та збагаченні природничих знань учнів з порушеннями інтелектуального розвитку [5].

Важливим засобом формування в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку чітких і багатих природничих уявлень виявляється правильно організована їх предметно-практична діяльність.

Підвищення корекційної ролі процесу формування природничих уявлень та понять в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку нерозривно пов'язані з практичною направленістю всієї навчальної роботи з природознавства. Під час роботи корекційному педагогу слід часто нагадувати учням з порушеннями інтелектуального розвитку послідовність виконаних операцій, допомагати виконувати ту чи іншу дію. Таке втручання в процес практичної діяльності учнів має певний корекційний зміст, тобто допомагає запобігти неправильним діям, які можуть перейти в помилковий стереотип. Однак використовувати це корекційне зовнішнє втручання слід тільки у випадку дійсної необхідності. Щоб сформувати в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку уміння оформлювати природниче мовлення в мовленні, дуже важливо застосовувати такий прийом, як словесні звіти про виконання практичної роботи [4].

Нами виявлено, що у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку спостерігаються недоліки в протіканні процесу сприйняття дійсності:

- уповільнене сприйняття;
- вузькість сприйняття, тобто сприйняття в даний момент значно менша кількості об'єктів у порівнянні із сприйняттям дітей з

типовим розвитком;

- недостатня вибірковість та диференційованість сприйняття;
- невміння виділити найбільш головне, істотне;
- утруднення в установленні просторових зв'язків між об'єктами, що сприймаються на місцевості [3].

Відсутність запасу конкретно-образних уявлень у учнів з порушеннями інтелектуального розвитку призводить до формального засвоєння знань. Дітям важко уявити предмет або явище, якщо вони не бачили цих об'єктів або їх зображень. Школярі з порушеннями інтелектуального розвитку відрізняються від своїх однолітків з типовим розвитком обмеженим, несистематизованим багажем конкретних уявлень про об'єкти та явища реальної дійсності, зокрема природничого характеру.

В систему формування природничих знань в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку покладено суворе обмеження словесного висловлювання навчального матеріалу вчителем і цілеспрямоване залучення таких педагогічних прийомів та методів, як порівняння натуральних об'єктів з їх рельєфним та схематичним зображенням; виконання учнями різних практичних завдань.

Ефективність організації та управління спостереженням дітей з порушеннями інтелектуального розвитку залежатиме від урахування корекційним педагогом особливостей цієї пізнавальної діяльності та умов її здійснення. Сприймання відбувається на основі опорних знань про предмет або явище, за якими ведеться спостереження. Велике значення для спостережень, особливо систематичних, довготривалих, має вибір об'єктів. Вони мають бути знайомими учням з порушеннями інтелектуального розвитку, цікавими для них, доступними для сприймання.

Зміст висновку, механізм розумової діяльності дітей під час його формування визначається об'єктом і метою спостереження, які розрізняються декількома варіантами: спостереження ведеться за конкретним об'єктом; спостереження ведеться за конкретним об'єктом; спостереження ведеться за групою об'єктів [2].

Ефективним прийомом для організації запам'ятовування образу сприйнятих об'єктів є розфарбовування чорно-білих малюнків у зошиті з природознавства. Також практикується виконання малюнків з пам'яті. Вони виконуються переважно вдома. Результативним прийомом є імітація звуків, рухів предметів і явищ природи. Використання його може відбуватися в ігровій формі: одні учні

зображують, а інші – відгадують. За наслідками спостережень складаються оповідання (розвивається зв'язне мовлення учнів з порушеннями інтелектуального розвитку). Такі типи завдань спонукають дітей приглядатися, прислуховуватися до природи, бачити ті деталі, на які в інших ситуаціях вони не звертають уваги [6].

Ефективним для формування в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку правильних природничих уявлень є використання порівнянь в процесі роботи з ілюстративною наочністю. Ілюстративна наочність використовується не тільки для створення в учнів первинних уявлень, а для їх закріплення, систематизації, коригування. Великий корекційний зміст мають завдання на складання словесних описів об'єктів і місцевостей після читання карти, оповідання, опису, які супроводжують умовні подорожі по карті.

Важливим засобом формування в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку чітких і багатих природничих уявлень виявляється правильно організована їх предметно-практична діяльність. Таким чином, тільки при єдності використання наочних, словесних та практичних засобів викладання природознавства можна сформувати правильні та чіткі природничі уявлення та поняття, а це – основа для рішення важкої корекційної та освітньої задачі – формування природничих знань [8].

Характерним для учнів з порушеннями інтелектуального розвитку є те, що вони можуть механічно завчивши будь-яке визначення, точно відтворити його у відповіді на певне запитання вчителя, не розуміючи при цьому змісту того, що приховане у визначенні. Тому слід організовувати спеціальну корекційну роботу при перевірці розуміння змісту матеріалу учнями з порушеннями інтелектуального розвитку, ефективним методом якої виступають різні види однотипових практичних вправ та робіт.

Перш за все необхідно прагнути, щоб в учня з порушеннями інтелектуального розвитку виник конкретний зоровий образ природничого об'єкту, що вивчається, бо запам'ятовування буде носити чисто формальний характер. Досягненню цієї мети служать наочні посібники – репродукції картин, фотокартки, діапозитиви, комп'ютерні ігри та програми. Велику роль відіграє словесна характеристика об'єкту – розповідь вчителя, в якій він виділяє як загальні, так і спеціальні риси даного об'єкту, пояснюючи його значення, пов'язуючи матеріал із сучасністю, інтересами учнів [2].

Нами розроблено етапи формування в учнів з порушеннями

інтелектуального розвитку природничих знань:

- мотиваційна та текстова підготовка до засвоєння природничих уявлень та понять;
- організація чуттєвого пізнання ознак, властивостей предметів або явищ, формування уявлень про них або актуалізацію раніше сформованих уявлень;
- організація розумової діяльності, спрямованої на виділення істотних ознак; забезпечення узагальнення, вербалізації суті об'єкта, позначення його відповідним терміном;
- введення сформованого поняття в систему природничих понять.

З метою формування позитивних мотивів навчання з природознавства доцільно систематично використовувати додатковий пізнавальний матеріал, ігри, різноманітну наочність, змагання, незвичні способи постановки й оформлення навчального завдання, художню літературу, засоби мистецтва та комп'ютерні програми та розробки.

У зв'язку із цим на формувальному етапі дослідження ми використовували умови формування природничих уявлень та понять, які адаптували до молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку: організація чуттєвого сприймання ознак, властивостей предметів або явищ, формування уявлень про них чи актуалізація раніше сформованих уявлень; організація розумової діяльності, спрямованої на виділення істотних ознак; узагальнення і словесне позначення поняття відповідним терміном; організація закріплення сформованого поняття шляхом репродуктивного відтворення його змісту; організація застосування засвоєного поняття у подібних і нових навчальних ситуаціях .

Для процесу формування уявлень та понять у молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку потрібно використовувати наступні узагальнені етапи: чуттєве сприймання ознак, властивостей, зовнішніх взаємозв'язків і взаємозалежностей об'єкта; усвідомлення суті уявлення та поняття і їх словесне вираження; запам'ятовування змісту уявлень та понять; відтворення змісту уявлень та понять за допомогою пам'яті.

Нами виокремлено такі дидактичні умови формування природничих знань:

- здійснення системно-структурного аналізу змісту природничого матеріалу;

- дотримання поетапності формування природничих уявлень і понять;
- вибір та поєднання різних методів та засобів навчання під час формування природничих знань;
- використання пізнавальних завдань для застосування сформованих знань.

Висновки. Оволодіння природничими знаннями – об'єктивно складний процес для учнів з порушеннями інтелектуального розвитку. Це пояснюється особливостями пізнавальної діяльності учнів з порушеннями інтелектуального розвитку: недостатньою диференційованістю сприйняття, нечіткістю і бідністю уявлень, пасивністю мислення, інертністю, зниженням направленості на пошук суттєвого в об'єктах та явищах, а також їм доволі часто буває важко систематизувати відомості про об'єкти природи. Учні з порушеннями інтелектуального розвитку засвоюють поняття на низькому та середньому рівні узагальнення, тобто їм важко підбирати чіткі та правильні словесні визначення того чи іншого поняття, не засвоюють принцип такого визначення. Так, навіть засвоївши істотні ознаки якогось природного об'єкта, учень, розповідаючи про нього, називає ці ознаки, але у зв'язку з описовими моментами, поряд з другорядними ознаками. Знання про об'єкти в таких випадках відтворюються на рівні конкретних уявлень, а не узагальнених понять.

Засвоєння природничих знань у учнів з порушеннями інтелектуального розвитку потребує застосування певних прийомів навчальної діяльності, а саме: відтворення опорних знань на основі різних джерел, встановлення зв'язків між сформованими елементами знань і новими; виявлення причинної залежності між ознаками одного і того ж поняття й іншими елементами знань; виявлення логіко-змістових, причинно-наслідкових зв'язків між уявленнями і поняттями; структурування понять; введення опорних понять у нову систему понять; систематизація понять у схемах і таблицях; характеристика об'єктів за певним планом; узагальнення (за його допомогою учні навчаються робити необхідні висновки).

Бібліографія

1. **Бабій М.Ф.** (2003). Нові психологічні напрями організації навчального процесу з природознавства. Луцьк: Вежа. 118.
2. **Байбара Т.М.** (2008). Методика навчання природознавства в початкових класах. К.: Веселка. 334.
3. **Блеч Г.О.** (2007). Педагогічне

забезпечення якості знань розумово відсталих учнів на уроках природознавства у допоміжній школі. *Дефектологія*. № 2, 46–52. 4. **Голуб Н., Голуб В.** (2018). Формування природничих понять у дітей з мовленнєвими порушеннями при вивченні природознавства. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. Випуск 2, 48-56. 5. **Лаврикова О.В.** (2007). Методика викладання природознавства в допоміжній школі. Херсон: ПП. Вишемирський. 144. 6. **Луцан Н.І.** (2012). Методика викладання природознавства в початковій школі. Ів.-Франківськ: Прикарпатський нац. ун-т ім. В.Стефаника. 204. 7. **Наумчук В.І.** (2003). Завдання з природознавства: 2-4 класи. Тернопіль: Астон. 116. 8. **Рославець Р.М., Орлов С.І.** (2012). Природничі поняття в учнів початкових класів, їх формування та психологічні особливості. *Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки*. Вип. 46, 66–69.

References

1. **Babii M.F.** (2003). Novi psykholohichni napriamy orhanizatsii navchalnoho protsesu z pryrodoznavstva. Lutsk: Vezha. 118. 2. **Baibara T.M.** (2008). Metodyka navchannia pryrodoznavstva v pochatkovykh klasakh. K.: Veselka. 334. 3. **Blech H.O.** (2007). Pedahohichne zabezpechennia yakosti znan rozumovo vidstalykh uchniv na urokakh pryrodoznavstva u dopomizhnii shkoli. *Defektolohiia*. № 2, 46–52. 4. **Holub N., Holub V.** (2018). Formuvannia pryrodnychychk poniat u ditei z movlennievymy porushenniamy pry vyvchenni pryrodoznavstva. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu*. Vypusk 2, 48-56. 5. **Lavrykova O.V.** (2007). Metodyka vykladannia pryrodoznavstva v dopomizhnii shkoli. Kherson: PP. Vyshemyrskyi. 144. 6. **Lutsan N.I.** (2012). Metodyka vykladannia pryrodoznavstva v pochatkovii shkoli. Iv.-Frankivsk: Prykarpatskyi nats. un-t im. V.Stefanyka. 204. 7. **Naumchuk V.I.** (2003). Zavrannia z pryrodoznavstva: 2-4 klasy. Ternopil: Aston. 116. 8. **Roslavets R.M., Orlov S.I.** (2012). Pryrodnychi poniattia v uchniv pochatkovykh klasiv, yikh formuvannia ta psykholohichni osoblyvosti. *Naukovyi visnyk Volynskoho natsionalnoho universytetu imeni Lesi Ukrainky*. Vyp. 46, 66–69.

Авторський внесок

Вержиховська О.М. – 50%,

Галецька Ю.В. – 50%

Received 14.09.2021

Accepted 14.10.2021

УДК 376.1-373. 3. 016: 7. 03

DOI 10.32626/2413-2578.2021-18.33-45

О.М. Зан

pom120909@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-6788-271>

ПРОГНОСТИЧНО-ОСОБИСТІСНИЙ ПІДХІД В ОРГАНІЗАЦІЇ УРОКІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА У СИСТЕМІ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Відомості про автора: Зан Ольга Михайлівна, аспірант кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна. У колі наукових інтересів: проблема формування прогностичної діяльності молодших школярів з інтелектуальною недостатністю засобами образотворчого мистецтва. pom120909@gmail.com

Contact: Zhan Olha Mykhailivna, graduate student of the Department of Special and Inclusive Education in Kamyanets-Podilskyu National University named after Ivan Ogienko, Kamyanets-Podilskyu, Ukraine. A circle of research interests includes: the problem of formation of prognostic activity of primary schoolchildren with intellectual disabilities by means of fine arts. pom120909@gmail.com

Зан О.М. Прогностично-особистісний підхід в організації уроків образотворчого мистецтва у системі початкової освіти. У дослідженні представлено форми уроків образотворчого мистецтва на основі прогностично-особистісного підходу у системі початкової освіти. У статті актуалізується проблема оптимізації художньої освіти та когнітивного розвитку засобами уроків образотворчого мистецтва. Метою статті є висвітлення результатів теоретичних пошуків та їх практичної апробації різних форм навчання образотворчому мистецтву молодших школярів на основі особистісного підходу та прогнозування діяльності дитини. У процесі наукових досліджень з'ясовано, що найефективнішою формою інноваційного викладання образотворчого мистецтва у молодших класах є урок-проблемне навчання, урок-казка, урок-подорож, урок сприйняття живопису та його опис, передбачення та прогнозування подій на картині. Доведено, що процес уроку

образотворчого мистецтва та прогностичні завдання на ньому для молодших школярів краще реалізувати у формі гри. Встановлено, що всі форми уроків образотворчого мистецтва на основі прогнозування та планування з опорою на особистісний підхід повинні містити індивідуальні, групові та спільні форми організації дітей.

Ключові слова: інноваційні форми, навчання, урок, прогнозування, планування, захоплення, індивідуальна, спільна діяльність.

Зан О.М. Прогностически-личностный подход в организации уроков изобразительного искусства в системе начального образования. В статье актуализируется проблема оптимизации художественного образования и когнитивного развития средствами уроков изобразительного искусства. В исследовании представлены формы уроков изобразительного искусства на основе прогностического и личностного подходов в системе начального образования. Целью данной статьи является освещение результатов теоретических поисков и их практической апробации различных форм обучения изобразительному искусству младших школьников на основе личностного подхода и прогнозирования в деятельности ребенка. В процессе научных исследований доказано, что наиболее эффективной формой инновационного преподавания изобразительного искусства в младших классах является урок-сказка, урок-путешествие, урок восприятия живописи и ее описание, предугадывание и прогнозирование событий на картине. Процесс урока изобразительного искусства для младших школьников лучше реализовать в форме игры. Установлено, что все формы уроков изобразительного искусства на основе прогнозирования и планирования с опорой на личностный подход должны включать индивидуальные, групповые и совместные формы организации детей.

Ключевые слова: инновационные формы, обучение, урок, прогнозирование, планирование, увлечение, индивидуальное, совместная деятельность.

Zan O.M. Prognostic-Personal Approach to the Organization of Art Lessons in the System of Primary Education. The study presents the forms of fine arts lessons based on a prognostic-personal approach in the primary education system. The article actualizes the problem of optimization of art education and cognitive development by means of fine arts lessons. The purpose of the article is to highlight the results of theoretical research and their practical approbation of various forms of teaching the arts to

primary school pupils on the basis of a personal approach and foretelling the child's activities. In the process of scientific research, it has been found that the most effective form of innovative teaching of fine arts in primary school classes is a lesson- problem-based learning , a lesson-fairy tale, a lesson-journey, a lesson the perception of painting and its description, prediction and forecasting of events in a painting. It has been proven that the process of a fine arts lesson and prognostic tasks for primary school pupils are better implemented in the form of a game. The formation of prognostic experience in primary schoolchildren has its own specifics - mastering the ability to predict their own actions based on educational and social experience is associated with the assimilation of the following operations: ability to establish cause-and-effect relationships; ability to apply and reconstruct the acquired knowledge in different conditions; make an independent forecast of their own actions, set goals, foresee ways to achieve them; choose the most effective means and ways of implementing the plan; establish a chronological sequence of actions required to achieve the objectives. The number of children simultaneously participating in art classes based on a prognostic-personal approach should not exceed 10 people. It has been established that all forms of fine arts lessons based on forecasting and planning, relying on a personal approach should contain individual, group and joint forms of organization of children. It is proved that the use of a prognostic personal approach in the process of teaching primary school students in fine arts lessons contributes to the optimization of primary art education, the prognostic abilities of children and their learning competence in accordance with the requirements of the New Ukrainian School.

Key words: innovative forms, teaching, lesson, forecasting, planning, hobbies, individual, joint activity.

Постановка проблеми. В умовах розвитку сучасної освіти проблема гармонізації психофізіологічного стану та когнітивних здібностей підростаючого покоління набуває першочергового значення. Особливо актуальним це є для дітей молодшого шкільного віку, психіка та фізіологія яких перебуває у процесі свого розвитку та становлення. Одним із шляхів вирішення окресленої проблеми є впровадження інноваційних форм уроків образотворчого мистецтва у якості прогностично-особистісного підходу до системи формування початкової освіти у галузі мистецтва. Інтегроване поєднання освітніх, корекційно-розвивальних та профілактичних технологій у процесі навчання образотворчому мистецтву молодших школярів є

перспективним шляхом оптимізації освіти у галузі мистецтва згідно вимогам часу [1].

У системі вітчизняної початкової освіти розділ «Образотворче мистецтво» є обов'язковими у всіх чинних навчальних планах і програмах. Мета образотворче-естетичного навчання та виховання дітей молодшого шкільного віку полягає у формуванні емоційно-ціннісного ставлення до мистецтва та світу зокрема [1]. Однак, традиційне образотворче навчання не повною мірою використовує можливості образотворчого мистецтва як ефективного засобу становлення та розвитку гармонійної особистості, здатної володіти такими соціальними компетенціями як прогнозування власних дій, планування та покрокове досягнення результату. Поза увагою вчених і практиків залишаються прогностичні функції образотворчого мистецтва, майже зовсім не використовується ефект впливу уроків образотворчого мистецтва на прогностичне мислення дітей молодшого шкільного віку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У процесі розробки прогностично-особистісного підходу до процесу навчання дітей на уроках образотворчого мистецтва ми опиралися на ідеї Б. Барток, І. Дмитрієвої, О. Коломійцевої та інших [1; 2]. В основі їх науково-практичних праць лежить використання уроків мистецтва з метою розвитку емоційно-вольової сфери людини, гармонізації її психофізіологічного стану, розвитку мовленнєвої культури, активізації творчого потенціалу особистості творчими засобами. Процес розвитку методичних основ інноваційного навчання образотворчому мистецтву базувався на застосуванні ідеї естетичного розвитку дітей (І. Дмитрієва) [1], використання фольклору у живописі як провідного засобу навчання й виховання (Б. Барток) [2], досягнення внутрішньої гармонії та душевного комфорту засобами образотворчого мистецтва (І. Ужченко, Е. Кукса) [5]. Але наукових праць, присвячених розвитку прогностичних здібностей дитини засобами образотворчого мистецтва ще не було, це й зумовило вибір напрямів цього дослідження.

Ефективність прогнозування залежить від цілого ряду умов: від його цілеспрямованого й систематичного характеру, від знання теоретичних основ прогнозованого питання, від уміння використати прогноз, організувати свою діяльність, від уміння співвідносити прогноз і реальність, зробити ти правильні висновки, побачити й зрозуміти причини помилок у прогнозуванні [3].

Потрібно відзначити, що в цілому проблема постановки мети й прогнозування дій є методологічно важливою, актуальною в загальній та спеціальній педагогіці. (О. Леонт'єв, Б. Ломов, С. Рубінштейн, О. Тихомиров). У загально психолого-педагогічному плані вона досліджується здебільшого на матеріалі інтелектуальної діяльності людини (П. Гальперин, О. Тихомиров, Д. Богоявленська, В. Пушкін, О. Утьосова та ін.) [7]. Найбільш розгорнутими є дослідження під керівництвом О. Тихомирова – вивчення мотиваційно-сміслової регуляції прогностичної діяльності, внутрішніх механізмів і видів прогнозування під час прогнозування та планування власних дій (Н. Березанська, Р. Бибрих, Т. Богданова, І. Васильєв, Т. Волкова, В. Знаков, В. Клочко, Е. Телегіна В. Терехов) [3]. Вивчення прогностичної діяльності в дитячій психології, у тому числі онтогенез прогнозування, представлено в роботах О. Запорожця, Л. Лисюк, Я. Неверович, Л. Славіної [5; 6]. У педагогічній психології роботи присвячені вивченню навчальних завдань, їхньої структури, особливостей їхнього прийняття учнями (Т. Дорохіна, Е. Машбиц, А. Самойлов, Р. Таращанська). У зарубіжній психології вивчаються переважно когнітивні аспекти мети, її зв'язок із свідомістю й самосвідомістю, самооцінкою, прогнозування як вибір мети (Е. Галантер, К. Левін, Д. Міллер, К. Прибрам, Е. Толмен, Ф. Хоппе) [5].

Метою даної статті є висвітлення результатів теоретичного пошуку та практичної апробації форм уроків образотворчого мистецтва у молодших школярів на основі прогностично-особистісного підходу.

Виклад основного матеріалу. Традиційною формою навчання образотворчому мистецтву, виховання та розвитку на її основі когнітивних здібностей дітей у початковій школі є урок. Додатковою формою образотворчого мистецтва при роботі з молодшими школярами є гурток. Перевірка результативності всіх форм традиційної образотворчої навчальної діяльності молодших школярів, в основному, побудована на принципі демонстрування її результативності, сам процес прогнозу результату, створення плану роботи не є предметом оцінки на цих уроках. Дітям, в більшості випадків, дійсно дуже подобаються уроки образотворчого мистецтва та виставки для батьків або отримання подяк, винагород та грамот за тематичні малюнки, презентації власних образотворчих умінь і навичок на шкільних виставках малюнку, святах і розвагах, але далеко

не всі діти відчують подібні емоції від даного процесу. Надзвичайно важко це переживають малоздібні у образотворчому сенсі діти, які зазвичай відчують стан психологічного дискомфорту і це, у свою чергу, стає підґрунтям для появи у них емоційно-психологічних страхів і комплексів. Особливо негативний вплив на емоційний стан дітей здійснюють чисельні домашні завдання, які дуже часто виконуються навіть батьками, супроводжуються знервованим настроєм батьків. У такий спосіб говорити про освітній ефект та розвиток прогностичних здібностей дитини шляхом традиційного навчання образотворчому мистецтву дітей молодшого шкільного віку не доводиться взагалі.

У результаті аналізу змісту традиційних форм початкової освіти з образотворчого мистецтва нами було з'ясовано, що ефективна реалізація прогностично-особистісної парадигми навчання образотворчому мистецтву потребує пошуку інноваційних форм навчальної діяльності дітей. За необхідне постає вибір таких форм навчання, які дозволяють поєднувати підпорядкованість запрограмованому педагогічному задуму із певною емоційною легкістю та розважливістю, інтегрувати прогностично-пізнавальну діяльність у яскравий світ емоційно-почуттєвого насичення її змісту, синтезувати процес оволодіння готовими зразками зі здійсненням прогнозу, планування та самостійного пошуку шляхів вирішення творчих завдань. Організуючи процес навчальної діяльності дітей на основі прогностично-особистісного підходу, варто прагнути, щоб даний процес був не тільки корисним і цікавим, але творчим і невимушеним [3; 6].

Образотворче мистецтво надзвичайно сильно впливає на емоційну сферу дітей, сприяючи стабілізації емоційного фону та підвищенню їх настрою й енергійного тону. Відповідно, успішна реалізація мети та завдань прогностично-особистісної парадигми уроків образотворчого мистецтва сприятиме підвищенню пізнавального інтересу дітей та зацікавленості навчальним предметом. Таким чином, з'являється можливість складні завдання планування та прогнозування власних дій викладати дітям у цікавій формі занять з образотворчого мистецтва. Найоптимальнішим шляхом вирішення даного питання, на нашу думку, є поділ класу або групи дітей навпіл. Максимальна кількість дітей на образотворчому занятті, яке проводиться в прогностично-особистісному ключі та має мету не тільки отримати результат, а й удосконалити процес прогнозування та

планування, не повинна перевищувати 7-10-ти осіб. Як засвідчує практична апробація запропонованої методики навчання прогнозуванню на заняттях з образотворчого мистецтва молодших школярів з використанням алгоритмів прогнозу власних дій, більша кількість дітей в класі зводить нанівець всі зусилля педагога. Разом з тим, мала кількість дітей також негативно впливає на ефективність подібних занять і уроків, бо планування доцільно формувати в групі. Найоптимальніша кількість дітей на занятті або уроці на основі прогностично-особистісного підходу – від 7-ми до 10-ти осіб.

Отже, теоретичне дослідження та практична апробація довели, що найбільш ефективною формою навчання образотворчому мистецтву на основі прогностично-особистісного підходу учнів першого класу є заняття-казка, дітей другого класу – заняття-мандри, третього-четвертого класів – заняття-проблемного прогнозування, а процес навчання молодших школярів найкраще здійснювати у формі гри або змодельованого сюжету заняття. Більш ефективною формою проведення даних занять є гурткова діяльність. В даному випадку дотримується рекомендована чисельність дітей у групі (до 10-ти осіб). Традиційне заняття або урок також може бути формою навчання дітей на основі прогностично-особистісного підходу, але результативність його менша й це пов'язано з великою кількістю дітей у класах. Однак за умови розподілу дітей на підгрупи на занятті або уроці процес досягнення головної мети та завдань прогностично-особистісної образотворчої парадигми стає можливим.

Вибір заняття-казки, як найоптимальнішої форми навчання образотворчому мистецтву молодших школярів у прогностично-особистісному ключі базується на теоретичних дослідженнях щодо сенситивності вікового розвитку дітей окресленого віку та практичній перевірці висунутої гіпотези [1]. Казка для дітей молодшого шкільного віку являється не просто фантазією та вигадкою, вона допомагає відтворити особливу реальність світу їх почуттів. Ще В. Сухомлинський запевняв, що завдяки казці дитина пізнає світ не тільки розумом, а й серцем [4]. Прогноз дитина може робити виключно на власному досвіді. Тому вміння прогнозувати базується на вмінні аналізувати реальні події та події минулого. Казки та їх зображення на малюнку як раз дозволяють закріпити прогностичні здібності дитини, отримані на інших уроках, тим самим створюючи ефективні міжпредметні зв'язки формування соціального досвіду дитини [6].

Формування прогностичного досвіду у молодших школярів має власну специфіку – оволодіння здатністю до прогнозу власних дій на основі навчального та соціального досвіду пов'язано з засвоєнням наступних операцій [6; 7]:

- вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки;
- вміння застосовувати та реконструювати набуті знання в інших умовах;
- ставити цілі, передбачати шляхи їх досягнення;
- обирати найефективніші засоби та шляхи реалізації задуманого плану;
- встановлювати часову послідовність необхідних дій для досягнення цілей [6; 7].

Побудова заняття у формі казки передбачає використання всіх видів навчальної діяльності на основі прогностично-особистісного підходу у ключі обраної тематики на певний казковий сюжет. Це спричиняє появу сприятливого середовища для творчого самовираження дітей, надання їм можливості сполучити реальність та ірреальність, перевтілюватись самим і перевіювати все, до чого торкається їх увага. Головна мета використання форми заняття-казки є розвиток вміння прогнозувати майбутнє на основі забезпечення умов для розкріпачення поведінкових утисків й усунення психофізіологічних блоків, соціокультурної адаптації дітей.

Як доводить практична апробація даної методичної розробки, найбільшого впливу на такому занятті у формі казки отримує *емоційна сфера* дітей. У такий спосіб уможлиблюється процес корекції дисгармонійності дітей, яка проявляється в наявності у них агресивності, тривожності, невмотивованих страхів, проблем спілкування у колективі тощо. Однак коригувальний вплив на емоційно-почуттєвий стан дітей досягається лише тоді, коли свідомі та несвідомі інтенції збігаються, а психологічні структурні компоненти дитячої особистості узгоджуються між собою до повної гармонії. Крім того, гармонійність і дисгармонійність людини починає формуватися вже з перших років її життя. Саме тому педагогові необхідно особливу увагу звертати на можливість формування характеру та мотивів дітей, актуалізації позитивної активності дитини у процесі навчання на основі прогностично-особистісного підходу. Лише за таких умов розвиток прогностичних здібностей дітей стає найбільш ефективним і більш результативним, адже складні когнітивні процеси планування у

дитини молодшого шкільного віку можливі при умові емоційного прийняття цієї діяльності.

Найоптимальнішою формою навчання образотворчому мистецтву у прогностично-особистісному ключі з дітьми другого класу початкової освіти є заняття-мандри, яке передбачає побудову процесу навчання у ракурсі розширення спектрів творчого спілкування, створення умов для пізнання нових речей та явищ оточуючої дійсності. У тлумаченні слова «мандри» закладено специфічна сутність подібних занять. Мандри, мандрівка, подорож передбачають переміщення за межі постійного місцеперебування. Звичайно на занятті з образотворчого мистецтва подібні мандри здійснюються образно, символічно, за виключенням випадків екскурсії в парк, сквер тощо. Подібні творчі «подорожі-мандри» сприяють розширенню кругозору дітей, формуванню уяви та сприйняття.

Теоретичним підґрунтям вибору даної форми навчальної діяльності виступають характерні ознаки вікових особливостей дітей молодшого шкільного віку. Їм притаманні бажання пізнати щось нове, неймовірна допитливість і спостережливість. Відповідно, спрямування занять образотворчого мистецтва у пізнавально-мандрівне річище найбільше відповідає сенситивності дітей окресленого віку. Особливо важливим моментом є те, що у дітей цього віку пізнавальна діяльність набуває творчого характеру, з'являється творче ставлення до оточуючої дійсності. Навчання у формі заняття-мандри передбачає вибір тематики пізнавального характеру (мандри до моря, у пустелю, на проїжджу дорогу, до бабусі на подвір'я, на злітну смугу, до залізничного вокзалу тощо) та проведення його у мандрівному ракурсі.

Ефективним засобом досягнення мети подібних занять є підкріплення зорових вражень дітей музичними або іншими аудіо зображеннями заявлених речей та явищ. Цього потребує врахування різниці життєвого досвіду дітей, який є визначальним у сприйнятті та розумінні тієї чи іншої інформації на заняттях-мандрах.

У навчальній роботі з використанням прогностично-особистісного підходу з учнями 3-4-х класів найоптимальнішою формою є заняття проблемного прогнозування, яке передбачає проблемне навчання та самостійний пошук шляхів вирішення будь-якого завдання з одною або декількома невідомими. Підґрунтям для використання даної форми роботи слугували відомості про психологічні особливості дітей цього віку, які характеризуються

інтенсивним розвитком їх пізнавальної, інтелектуальної та особистісної сфери. Пізнавальний компонент у навчанні та вихованні дітей цього віку переважає над усіма іншими. Однак, будь-яке пізнання, і образотворче у тому числі, є більш ефективним, якщо воно супроводжується яскравими емоційними переживаннями позитивного окрасу, пошуковою діяльністю та груповою взаємодією у вирішенні завдань. Все, що приносить дітям радість, сприймається зі значно кращою увагою та ентузіазмом. Саме тому дані заняття рекомендується будувати з елементами розваги, які широко використовуються у навчально-виховній роботі в молодших класах навчального закладу [3]

До основної функції використання розваг входить створення радісної атмосфери, яка сприяє появі позитивних емоційних переживань у дітей, поглибленню сфери їх почуттів, допомагає дітям долучитися до колективних виконання завдань, підкріпити пошукові дії та отримані відомості яскравими емоційними переживаннями. Подібні заняття приносять дітям неабияку радість, виховують активну життєрадісність, розвивають почуття гумору, створюють передумови для бадьорого настрою. Отже, поєднання розваги із вирішенням проблемного завдання значно розширює сферу педагогічного впливу на розвиток прогностичних здібностей дітей молодшого шкільного віку та сприяє їх емоційному розвитку.

Зміст уроків образотворчого мистецтва з проблемними завданнями є надзвичайно різноманітним і їх ракурс спрямовано на когнітивну сферу дитячої особистості. Але при цьому просте засвоєння отриманих знань і вдосконалення певних умінь при вирішенні завдань проблемного прогнозування базується на використанні впливу на емоційну сферу дітей задля гармонізації їх внутрішнього світу, світу емоцій та почуттів. Головна увага приділяється не тільки відпрацюванню навчально-технологічних етапів досягнення запланованого та прогнозованого результату, а й чуттєвій сфері особистості. Застосування форми ігрового проблемного завдання передбачає практичну спрямованість та легкість подачі матеріалу, активність учасників навчального процесу. Дана форма організації навчальної діяльності молодших школярів на засадах прогностично-особистісного підходу володіє дуже сильним потенціалом у плані розвитку творчості дітей, прогностичних здібностей та в той же час гармонізації їх емоційно-психологічного стану.

Коли дитина правильно розуміє та емоційно усвідомлює необхідність застосування прогнозу, її ефективність суттєво вища, чим тоді, коли вона звертається до прогностичної діяльності за примусом. У процесі навчання здійснюється поступовий перехід від прогностичної діяльності за зовнішнім зразком до прогностичної діяльності без допомоги ззовні, тобто з опорою на отримані знання. Змінюється і якість прогностичної діяльності. Якщо в першому класі вона носить результативний характер, то в другому й третьому – прогностична діяльність все більше стає попереджувальною [4, 39]. Саме тому уроки з проблемним прогнозуванням ми застосовуємо лише у 3-4-х класах та проводимо в ігрових формах з елементами зацікавленості. Прогностична діяльність учнів 1-2-х класів здійснюється здебільшого за засвоєним зразком, коли діти оволодівають способом дій тією мірою, яка забезпечує самостійність їх виконання. У 3-4-х класах важливу роль у формуванні навиків прогностичної діяльності відіграють різноманітні засоби: опора на схему, алгоритм, володіння спеціальними прийомами самостійного планування, порівняння результату та очікувань, самоперевірки. Зауважимо, що оволодіння дітьми прийомами прогностичної діяльності приводить до специфічного узагальнення способів здійснення окремих навчальних дій, що сприяє підвищенню якості навчання молодших школярів. Отримані дані буде використано нами у створенні методики формування прогностичних дій у дітей з інтелектуальними порушеннями.

Всі наведені форми навчання на основі прогностично-особистісного підходу (заняття-казка, заняття-мандри, заняття-пізнання, заняття-проблемне прогнозування) вміщують індивідуальну, групову та колективно-фронтальну форми організації дітей.

Індивідуальна форма навчальної діяльності дітей орієнтує на самостійне виконання навчальних завдань на рівні індивідуальних можливостей дітей. Індивідуалізація навчання на уроках образотворчого мистецтва дітей полягає в підтримці й розвитку їх унікальності та неповторності особистісних якостей, здібностей і задатків кожної дитини. Групова форма навчальної діяльності передбачає розподіл дітей на групи, але кожна група виконує своє завдання, яке є, у свою чергу, складовою загального. В інноваційному навчанні дуже часто використовується гендерний поділ дітей на групи – дівчата створюють одну групу, а хлопці іншу, однак обидві групи виконують всі завдання, міняючись місцями. У груповій роботі дуже часто відбувається розподіл дітей на пари. Попарна навчальна

діяльність дуже часто передбачає допомогу однієї дитини іншій або створює умови для формування вміння працювати в парі. Фронтально-колективна форма навчальної діяльності полягає у виконанні проблемних завдань усіма дітьми одночасно.

Отже, на основі нашого дослідження ми дійшли таких висновків:

- використання прогностично-особистісного підходу до процесу навчання молодших школярів на уроках з образотворчого мистецтва сприяє оптимізації художньої початкової освіти, прогностичних здібностей дітей та їх навчальній компетентності згідно вимогам часу;

- найбільш ефективною формою навчання на засадах прогностично-особистісного підходу молодших школярів є заняття-казка, заняття-мандри, заняття проблемного прогнозування, а процес навчання молодших школярів найкраще здійснювати у формі пошуково-розвивальних занять;

- оптимальна кількість дітей на подібних заняттях має не перевищувати 10 осіб;

- з'ясовано, що ефективне впровадження всіх форм запропонованих для навчання у прогностично-особистісному ключі потребує застосування індивідуальної, групової та колективно-фронтальної форм організації дітей.

Подальший напрям роботи вбачаємо у розробці методики викладання уроків образотворчого мистецтва у взаємозв'язку з позакласними заняттями для формування прогностичної діяльності молодших школярів з інтелектуальними порушеннями.

Бібліографія

1. Дмитрієва І.В. (2016) Основні функції естетичного виховання учнів допоміжної школи. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Сер. 19. Вип. 5. С. 116-123. **2. Мартынов И.В.** (2019) Бела Барток. М.: Просвещение. 195 с. **3. Практические** рекомендации по развитию и коррекции склонностей умственно отсталых младших школьников в процессе учебно-практической деятельности (2012) / под ред. Ю.А. Быстрова. *Вісник Одеського національного університету*. Психологія. Т.17. №8(20). С.247-255. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25469833> **4. Сухомлинський В.О.** (1981) Серце віддаю дітям. К.: Радянська школа. 288 с. **5. Ужченко І.Ю., Кукса Е.В.** (2012) Психологічна характеристика процесу прогнозування у молодших школярів і затримкою психічного розвитку. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна

психологія. Вип.21. С.441-445. **6. Bystrova Yu.O., Drozd L.V.** (2020) Features of communication of adolescents with. *Insight: the psychological dimensions of society: scientific journal*. Т.3. С.123-133. <http://ekhsuir.kspu.edu/123456789/11982> **7. Utiosova, O.** (2019) The characteristics of the main parameters and levels of mastering mathematical knowledge (concepts) by children with moderate and hard backwardness. *Актуальні питання корекційної освіти: зб. наук. праць Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту імені І. Огієнка. Педагогічні науки*. Вип. 13 / за ред. О.В. Гаврилова, В.М. Синьова. Кам'янець-Подільський. С. 281-292. <https://aqce.com.ua/en/vipusk-13/utiosova-oi-the-characteristics-of-the-main-parameters-and-levels.html>

References

1. Dmy`triyeva I. V. (2016) Osnovni funkciyi estety`chnogo vy`hovannya uchniv dopomizhnoyi shkoly`. Naukovy`j chasopy`s Nacional`nogo pedagogichnogo universy`tetu imeni M. P. Dragomanova. Ser. 19. Vy`p. 5. S. 116-123. **2. Мартынов, Y. V.** (2019) Bela Bartok. M.: Prosveshheny`e. 195 s. **3. Prakty`chesky`e rekomendacy`y` po razvy`ty`yu y` korrekcy`y` sklonnostej umstvenno otstalыx mladshy`x shkol`ny`kov v processe uchebno-prakty`cheskoj deyatel`nosty` (2012) / pod red. Yu. A. By`strova. Visny`k Odes`kogo nacional`nogo universy`tetu. Psy`xologiya. T. 17. # 8(20). S. 247-255. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25469833> **4. Suxomly`ns`ky`j, V. O.** (1981) Serce viddayu dityam. K.: Rad. Shkola. 288 s. 5. Uzhchenko, I. Yu., Kuksa, E. V. (2012) Psy`xologichna xaraktery`sty`ka procesu prognozuvannya u molodshy`x shkolyariv i zatry`mkoyu psy`xichnogo rozvy`tku. Naukovy`j chasopy`s NPU imeni M. P. Dragomanova. Seriya 19 : Korekcijna pedagogika ta special`na psy`xologiya. Vy`p. 21. S. 441-445. **6. Bystrova YuO, Drozd LV.** (2020) Features of communication of adolescents with. *Insight: the psychological dimensions of society: scientific journal*. Т.3. S.123-133. <http://ekhsuir.kspu.edu/123456789/11982> **7. Utiosova, O.** (2019) The characteristics of the main parameters and levels of mastering mathematical knowledge (concepts) by children with moderate and hard backwardness. *Aktual`ni py`tannya korekcijnoyi osvity` : zb. nauk. prac` Kam'yanecz`-Podil. nacz. un-tu imeni I. Ogiyenka. Pedagogichni nauky`*. Vy`p. 13 / za red. O.V. Gavry`lova, V.M. Sy`n`ova. Kam'yanecz`-Podil`s`ky`j. S. 281-292. <https://aqce.com.ua/en/vipusk-13/utiosova-oi-the-characteristics-of-the-main-parameters-and-levels.html>**

Received 22.09.2021

Accepted 22.10.2021

УДК 378.147.091.33-027.22:376.011.3-051-056.264-057.875]:[378.6:61](477.52)
DOI 10.32626/2413-2578.2021-18.46-58

К. Зелінська-Любченко

kartinka-muza@ukr.net

orcid.org/0000-0002-9986-4989

Л. Мороз

biznesline2017@gmail.com

orcid.org/0000-0001-6087-1252

ОСОБЛИВОСТІ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ- ЛОГОПЕДІВ СУМСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ім. А.С. МАКАРЕНКА В МЕДИЧНИХ ЗАКЛАДАХ ТА ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНИХ ЦЕНТРАХ

Відомості про автора: Зелінська-Любченко Катерина, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри логопедії Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, Суми, Україна. У колі наукових інтересів: логопедична робота з дітьми та дорослими, проблеми професійної підготовки фахівців спеціальності 016 Спеціальна освіта. E-mail: kartinka-muza@ukr.net; Мороз Людмила, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, м. Суми, Україна. У колі наукових інтересів: проблеми професійної підготовки фахівців спеціальності 016 Спеціальна освіта, психолого-педагогічний супровід дітей із порушеннями розвитку; корекція та розвиток рухових функцій в дітей із тяжкими порушеннями мовлення. Email: biznesline2017@gmail.com

Contact: **Zelinska-Liubchenko Kateryna**, Senior Lecturer, Logopedic Department of Sumy Makarenko state pedagogical university, Sumy, Ukraine Academic interests: speech therapy work with children and adults, the problem of professional training of special teachers;. E-mail: kartinka-muza@ukr.net.; **Moroz Ludmyla**, Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor, Logopedic Department of Sumy Makarenko state pedagogical university, Sumy, Ukraine. The scientific interests: the problem of professional training of special teachers; the problem of psychological and pedagogical support for children with developmental disorders; correction and development of motor functions in children with severe speech impairment.

К. Зелінська-Любченко, Л. Мороз. Особливості практичної підготовки студентів-логопедів Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка в медичних закладах та інклюзивно-ресурсних центрах. У статті висвітлено організаційні, методичні та змістові особливості проходження навчальної та виробничої практик майбутніми логопедами в СумДПУ імені А.С. Макаренка. Авторами визначено, що особливість проходження практики залежить і визначається межами професійної кваліфікації вчителя-логопеда, що передбачає забезпечення проходження навчальної та виробничої практик на відповідних базах (загальноосвітніх та спеціальних закладах освіти, медичних закладах, соціально-реабілітаційних закладах та інклюзивно-ресурсних центрах) з метою формування в здобувачів необхідних фахових компетентностей для ефективної майбутньої професійної діяльності.

Особливу увагу в статті приділено висвітленню специфіки проходження навчальної і виробничої практик майбутніми вчителями-логопедами у медичних закладах та інклюзивно-ресурсних центрах. У ході практики в медичних закладах здобувачі знайомляться зі специфікою роботи логопеда та навчаються надавати спеціалізовану логопедичну консультативно-діагностичну, корекційно-розвиваючу та корекційно-відновну допомогу особам різних вікових категорій. Перебуваючи на посаді учителя-дефектолога інклюзивно-ресурсного центру здобувачі ознайомлюються з особливостями своєї майбутньої професії в цій структурі та опановують консультативним, діагностичним, корекційно-розвитковим та просвітницько-методичним напрямками роботи.

Ключові слова: студенти-логопеди, практична підготовка, медичний заклад, інклюзивно-ресурсний центр, професійна підготовка.

Е. Зелинская-Любченко, Л. Мороз. Особенности практической подготовки студентов-логопедов Сумского государственного педагогического университета имени А.С. Макаренко в медицинских учреждениях и инклюзивно-ресурсных центрах. В статье отражены организационные, методические и содержательные особенности прохождения учебной и производственной практик будущими логопедами в СумГПУ имени А.С. Макаренко в соответствии с образовательной программой 016 Специальное образование (Логопедия).

Авторы отмечают, что особенность прохождения практики зависит и определяется профессиональной квалификацией учителя-логопеда, что и предполагает обеспечение прохождения учебной и производственной практик на соответствующих базах (общеобразовательных и специальных учебных заведениях, медицинских учреждениях, социально-реабилитационных учреждениях и инклюзивно-ресурсных центрах) с целью формирования у соискателей необходимых профессиональных компетентностей для эффективной будущей профессиональной деятельности.

Особое внимание в статье уделено освещению специфики прохождения учебной и производственной практик будущими учителями-логопедами в медицинских и инклюзивно-ресурсных центрах. В ходе практики в медицинских учреждениях соискатели знакомятся со спецификой работы логопеда и учатся оказывать специализированную логопедическую консультативно-диагностическую, коррекционно-развивающую и коррекционно-восстановительную помощь лицам разных возрастов и с различными нарушениями развития и здоровья.

Во время практики находясь в должности учителя-дефектолога инклюзивно-ресурсного центра соискатели знакомятся с особенностями своей будущей профессии в этом учреждении и овладевают консультативным, диагностическим, коррекционно-развивающим и просветительско-методическим направлениями работы.

Ключевые слова: студенты-логопеды, практическая подготовка, медицинское учреждение, инклюзивно-ресурсный центр, профессиональная подготовка.

K. Zelinska-Liubchenko, L. Moroz. Peculiarities of practical training of students-speech therapists of Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko in medical institutions and inclusive resource centers. The article highlights the organizational, methodological and substantive features of the training and production practices of future speech therapists at Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko according to the educational program 016 Special education (Speech therapy).

The authors determined that the peculiarity of the internship depends on and is determined by the professional qualifications of the teacher-speech therapist, which provides for the training and internship on the relevant bases (secondary and special educational institutions, medical institutions, social

rehabilitation institutions and inclusive resource centers) formation of applicants with the necessary professional competencies for effective future professional activity.

According to the educational program and curriculum, the internship is conducted in special and general educational institutions of preschool education (4 th semester), in general secondary education institutions (5 th semester), in general special educational institutions, medical institutions and IRC (6 th semester).

Industrial practice is carried out in all these institutions in the speech therapist positions (8 semester).

Responsibility for the organization, conduct and control of practice rests with the leadership of Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko: rector and vice-rector for scientific and pedagogical (educational) work. The general organization, carrying out and control of practice is provided by the department of practice of Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko and the Speech Therapy Department. Methodical guidance of the practice is carried out by a responsible methodologist from the specialist of the Speech Therapy Department, who works directly at the speech therapy practice sites.

Special attention is paid in the article to the coverage of the training and production practices specifics by future teachers-speech therapists at medical institutions and inclusive resource centers. During the internship in medical institutions, applicants get acquainted with the speech therapist specifics and learn to provide specialized speech therapy counseling and diagnostic, developmental and correctional care for different ages people and with various developmental and health disorders.

As a teacher-defectologist of the inclusive resource center, applicants get acquainted with their future profession peculiarities at this institution and master the advisory, diagnostic, correctional, developmental and educational-methodical work areas.

Key words: students-speech therapists, practical training, medical institution, inclusive resource center, professional training.

Постановка проблеми. Модернізація системи вищої спеціальної освіти в Україні відбувається з урахуванням нових орієнтирів, спрямованих на підготовку мобільних, конкурентоспроможних фахівців з високим рівнем професіоналізму. У зв'язку з цим навчання у закладі вищої освіти потребує ефективного поєднання теоретичної та

практичної підготовки майбутнього вчителя-логопеда, обов'язковим компонентом якої є проходження навчальної та виробничої практик.

Особливість проходження практики залежить і визначається межами професійної кваліфікації вчителя-логопеда, яка дає можливість здійснювати практичну діяльність у широкому діапазоні: загальноосвітніх та спеціальних закладах освіти, медичних закладах, соціально-реабілітаційних закладах та інклюзивно-ресурсних центрах (ІРЦ). З огляду на це цілком зрозуміло, що професійна діяльність учителя-логопеда виходить за рамки традиційної педагогічної діяльності та повинна здійснюватись з урахуванням специфіки посадових обов'язків та закладів, де ця діяльність відбувається.

Таким чином, одним із пріоритетних завдань підготовки майбутнього вчителя-логопеда є забезпечення проходження навчальної та виробничої практик на відповідних базах і посадах з метою формування необхідних фахових компетентностей для ефективної майбутньої професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання фахової підготовки сучасного вчителя-логопеда досліджується в науковій літературі у різних аспектах, зокрема, з позицій удосконалення освітнього процесу у закладі вищої освіти (А. Алексюк, В. Арнаутова, В. Безпалько, С. Гончаренко, М. Євтух, М. Ярмаченко та ін.); формування професійної компетентності майбутніх педагогічних працівників (О. Абдуліна, С. Архангельський, О. Дубинчук, І. Прокопенко, Р. Селевко, М. Шкіль та ін.); визначення структури дефектологічної підготовки майбутніх вчителів-дефектологів (В. Бондарь, І. Колесник, С. Миронова, В. Синьов, В. Тарасун, М. Шеремет та інші) [6].

Науковці наголошують, що в основі фахової підготовки обов'язково має бути особистісно-орієнтоване навчання, розвиток творчих здібностей здобувачів вищої освіти та їхньої готовності до подальшої корекційної діяльності. Такий підхід передбачає, перш за все, професійний відбір та професійну діагностику особистості, що має реалізовуватися у подальшому в освіті, єдності всіх основних структурних компонентів особистості та професійній діяльності майбутнього вчителя-дефектолога [2].

Враховуючі сучасні тенденції освіти, дослідники констатують про необхідність розвивати в майбутніх корекційних педагогів здатність надавати кваліфіковану допомогу особам із особливими освітніми потребами у створенні умов для їх успішної соціалізації та

самореалізації. Отже необхідно забезпечити здобувачам вищої освіти можливості якісної фахової педагогічної, медичної та психологічної підготовки (В. Арнаутова, В. Беспалько, О. Бичкова, І. Богатова, С. Дружилов, В. Ільїна, Г. Селевко, Л. Спирін, М. Чапаєв, І. Яковлева) [4]. Таким чином можна констатувати, що практична підготовка майбутніх фахівців-логопедів займає на сьогодні провідну роль у формуванні професійної компетентності майбутнього фахівця.

Мета статті: висвітлити особливості проходження практики студентами-логопедами Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка в медичних закладах та інклюзивно-ресурсних центрах.

Виклад основного матеріалу. Практика студентів за освітньо-професійною програмою Спеціальна освіта. Логопедія. підготовки здобувачів вищої освіти на першому (бакалаврському) рівні за спеціальністю 016 Спеціальна освіта є невід'ємною складовою частиною процесу підготовки фахівців з кваліфікацією: Бакалавр спеціальної освіти. Вчитель-дефектолог. Вихователь спеціальних та інклюзивних груп дошкільних і шкільних загальноосвітніх навчальних закладів. Асистент вчителя загальноосвітнього навчального закладу з інклюзивним та інтегрованим навчанням. Асистент вчителя-логопеда.

Згідно освітньої програми та навчального плану навчальна практика проводиться у спеціальних та загальноосвітніх закладах дошкільної освіти (4 семестр), в закладах загальної середньої освіти (5 семестр), в загальноосвітніх спеціальних закладах, медичних закладах та ІРЦ (6 семестр). Виробнича практика проводиться в усіх перерахованих закладах на посаді логопеда (8 семестр).

Кожен вид практики пов'язаний з професійними дисциплінами, що викладаються відповідно до навчального плану усіх попередніх курсів. Зміст практики безпосередньо пов'язаний із матеріалом, що викладається на лекціях, вивчається на практичних заняттях, включається в тематику курсових, дипломних робіт.

Протягом логопедичної практики кожен студент знайомиться з навчально-корекційно-виховним процесом дітей в логопедичних групах дошкільного закладу освіти, закладу загальної середньої освіти, загальноосвітньому спеціальному закладі, медичному закладі та інклюзивно-ресурсному центрі; набуває навичок вивчення, обстеження і діагностування дітей з порушенням мовлення, планує та проводить заняття з різних розділів «Базового компоненту» як вихователь, вчитель-дефектолог, логопедичних занять як вчитель-

логопед, проводить заходи з різними фахівцями-спеціалістами закладу (вихователі, вчителі, психолог, музичний керівник, лікар, батьки) [1, ст. 3].

Відповідальність за організацію, проведення і контроль практики покладається на керівництво СумДПУ імені А. С. Макаренка: ректора та проректора з науково-педагогічної (навчальної) роботи. Загальну організацію, проведення і контроль практики забезпечує відділ практики СумДПУ імені А.С. Макаренка та кафедра логопедії. Методичне керівництво практикою здійснюють керівник практики, методисти з фаху кафедри логопедії, які безпосередньо працюють на місцях проведення логопедичної практики [1].

До практики допускаються студенти, обізнані у змісті основних нормативних документів з організації та проведення навчально-корекційної роботи в освітніх та медичних закладах України; навчальних програм початкових класів закладів загальної середньої освіти; із відповідним рівнем знань класифікацій мовленнєвих порушень, прийомів і методів логопедичного впливу на дітей із порушеннями мовлення дошкільного і шкільного віку; ознайомлені із переліком, змістом, ведення документації вчителя-логопеда навчального та медичного закладів.

Для успішного проходження практики здобувачі повинні мати наступні уміння: застосовувати знання з логопедії, анатомії, психології та педагогіки для організації та проведення навчально-корекційної роботи з дітьми, що мають мовленнєві порушення; планувати та проводити навчально-корекційну групову та індивідуальну роботу з дітьми; правильно складати конспекти занять, опановувати методами і прийомами їх проведення; виготовляти наочний матеріал до запланованих заходів; правильно, своєчасно та акуратно вести документацію вчителя-логопеда згідно вимог міністерства освіти і науки України; працювати на місці вчителя-логопеда закладу загальної середньої освіти і медичних закладів; здійснювати зв'язок вчителя, вихователя, логопеда, батьків.

Тривалість робочого дня студента-практиканта становить 6 годин відповідно до індивідуального плану. Вихідні: субота, неділя.

За час практики студент повинен підготувати і провести заняття з корекції мовленнєвих порушень під безпосереднім керівництвом методиста з фаху (логопеда) [1, с. 3-5].

Важливою складовою логопедичної практики є практика в медичних закладах (на базі поліклінічних відділень і соціально-реабілітаційних центрів) та в інклюзивно-ресурсних центрах.

Слід зазначити, що поряд із широкою представленістю медичних аспектів в діяльності логопеда медичного закладу, реалізація професійних завдань здійснюється фахівцями за допомогою педагогічних технологій, адаптованих до специфіки медичних установ: корекційно-розвивальні та корекційно-відновлювальні заходи. Всі види робіт: проведення медико-логопедичних обстежень дітей і дорослих з порушеннями мовлення, голосу і ковтання, реабілітаційних та профілактичних заходів, а також консультативно-просвітницька робота з пацієнтами, їх батьками (законними представниками), родичами (особами, що їх заміщують) і персоналом медичних установ – будуються на основі педагогічних принципів і методичних установок [7. С. 27-28].

Методичні підходи, які використовуються логопедами в роботі з пацієнтами, також носять педагогічний характер: діалогове навчання, інформаційно-комп'ютерне та ігрове навчання, випереджаюче навчання тощо. Велике значення в корекційному процесі надається дидактичним принципам: наочності, свідомості, систематичності, корекційної спрямованості тощо [5, С. 53-54].

У ході виробничої логопедичної практики студенти знайомляться із основними напрямками професійної діяльності логопеда в організаціях системи охорони здоров'я. Так, вони вивчають контингент дітей із мовленнєвими порушеннями, їх особисті справи, документацію вчителя-логопеда, обладнання логопедичного кабінету. Спостерігають за організацією та проведенням навчально-корекційної роботи, готуються до проведення занять, займаються виготовленням наочного матеріалу, ведуть щоденник та збирають матеріали до звітування. Під керівництвом логопеда закладу студенти проводять обстеження дітей, пробні та контрольні заняття, приймають участь в аналізі занять [1].

Також студенти долучаються до завдань корекційно-відновлювального навчання в рамках допомоги дорослим пацієнтам; беруть участь у відновленні мовлення як психічної функції, мовленнєвого спілкування як діяльності та поверненні хворого в нормальне, а не спрощене соціальне середовище. Вони допомагають логопеду медичного закладу проводити диференціальну логопедичну діагностику; розробляти індивідуально-орієнтовані програми педагогічного впливу, підбирати та розробляти методи і прийоми логопедичної роботи; надавати консультативну допомогу родичам пацієнтів (особам, що їх заміщують), батькам (їх законним

представникам) дітей із мовленнєвими порушеннями при вродженому або гострому розвитку захворювання / травми, а також при хронічному перебігу захворювання, при наявності стійких порушень функцій і життєдіяльності.

У ході практики в медичних закладах студенти-логопеди навчаються надавати спеціалізовану логопедичну консультативно-діагностичну, корекційно-розвиваючу та корекційно-відновну допомогу особам різних вікових категорій з порушеннями мовлення й інших когнітивних функцій, голосу, ковтання і порушеннями нейродинамічного аспекту психічної діяльності в профільних неврологічних відділеннях стаціонарів для хворих з наслідками інсульту та черепно-мозкової травми (включаючи реанімаційні відділення та палати інтенсивної терапії), реабілітаційних центрах, відділеннях відновного лікування (включаючи відділення відновного лікування для дітей раннього віку з перинатальною патологією), поліклініках (дитячих і дорослих), денних стаціонарах, санаторіях та інших організаціях системи охорони здоров'я на різних етапах процесу медичної реабілітації (абілітації) [1, с. 9-12].

Однією зі складових проходження навчальної та виробничої практик майбутніми логопедами є робота на базі інклюзивно-ресурсних центрів. Спираючись на посадові інструкції фахівців опишемо складові діяльності студентів-практикантів на посадах вчителя-дефектолога та вчителя-логопеда ІРЦ.

Перебуваючи на посаді вчителя-дефектолога інклюзивно-ресурсного центру студент-практикант допомагає забезпечувати наступні види діяльності: під керівництвом фахівця проводить діагностику навчальної діяльності дитини з особливими освітніми потребами та виводить її оцінку (визначення рівня сформованості знань, вмінь, навичок відповідно до навчальної програми); допомагає готувати відповідний висновок та рекомендації щодо форм організації навчання, виховання з урахуванням потенційних можливостей та індивідуальних особливостей дитини; приймає участь у засіданнях фахівців центру та узагальненнях результатів комплексної оцінки; ознайомлює батьків або законних представників дитини з особливими освітніми потребами з висновком про комплексну оцінку, умовами навчання та надання психолого-педагогічної допомоги у навчальних закладах; знайомиться із оформленням результатів комплексної оцінки; приймає участь у обговоренні щодо складання, виконання, коригування індивідуальних програм розвитку дітей з особливими

освітніми потребами; бере участь у проведенні консультації та взаємодії з педагогічними працівниками дошкільних, загальноосвітніх навчальних закладів з питань організації інклюзивного навчання; допомагає в організації надання методичної допомоги педагогічним працівникам дошкільних і загальноосвітніх закладів, батькам дітей з особливими освітніми потребами щодо особливостей організації надання психолого-педагогічної допомоги таким дітям; взаємодіє з педагогічними працівниками дошкільних і загальноосвітніх закладів щодо виконання рекомендацій, зазначених у висновку центру, проводить оцінювання розвитку дитини з особливими освітніми потребами; бере участь у консультуванні батьків дітей із особливими освітніми потребами стосовно мережі дошкільних і загальноосвітніх навчальних закладів для здобуття повної загальної середньої освіти, наявних освітніх, медичних, соціальних ресурсів для надання допомоги таким дітям; допомагає у наданні консультативно-просвітницької допомоги; приймає участь у наданні корекційно-розвивальної та педагогічної допомоги дітям з особливими освітніми потребами, які навчаються у дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладах (не відвідують навчальні заклади) у межах своєї фахової компетенції; допомагає у веденні відповідної документацію інклюзивно-ресурсного центру [1].

Перебуваючи на посаді вчителя-логопеда ІРЦ в обов'язки студента-практиканта входить: брати участь у проведенні комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини з метою визначення її особливих освітніх потреб за участі батьків (одного з батьків) або законних представників дитини; брати участь у підготовці висновку про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини із зазначенням відповідних рекомендацій; допомагати ознайомлювати батьків (одного з батьків) або законних представників дитини з особливими освітніми потребами з висновком про комплексну оцінку, умовами навчання та надання психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових послуг у закладах освіти (у разі здобуття дитиною дошкільної чи загальної середньої освіти); приймати участь у забезпеченні педагогічного супроводу та надання психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових послуг дітям із особливими освітніми потребами, які перебувають на обліку в ІРЦ, шляхом проведення індивідуальних та групових занять; ознайомлюватися із веденням реєстру дітей, які пройшли комплексну оцінку і перебувають на обліку в ІРЦ, реєстром закладів освіти, а також реєстром фахівців,

які надають психолого-педагогічні, корекційно-розвиткові послуги дітям з особливими освітніми потребами за їхньою згодою; брати участь у наданні консультацій батькам (одному з батьків) або законним представникам дітей із особливими освітніми потребами стосовно мережі закладів дошкільної, загальної середньої, професійної (професійно-технічної) та інших закладів освіти, які забезпечують здобуття загальної середньої освіти, та зарахування до цих закладів; брати участь у наданні консультативної та психологічної допомоги, проведення бесіди з батьками (одним з батьків) або законними представниками дітей із особливими освітніми потребами з метою формування позитивної мотивації щодо розвитку таких дітей; приймати участь у моніторингу динаміки розвитку дитини шляхом взаємодії з батьками (законними представниками) дітей із особливими освітніми потребами та закладами освіти, в яких вони навчаються; брати участь у здійсненні інформаційно-просвітницької діяльності шляхом проведення конференцій, семінарів, засідань за круглим столом, тренінгів, майстер-класів з питань організації надання психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових послуг дітям із особливими освітніми потребами; дотримуватися педагогічної етики; дотримуватися санітарно-гігієнічних та протипожежних норм, вимог безпеки життєдіяльності, охорони праці [1; 3].

По закінченню строку проходження практики, студенти мають представити наступну звітну документацію: атестаційний лист; характеристику на роботу студента, складену методистом з фаху і завірену печаткою, підписом керівника закладу; звіт студента про логопедичну практику; конспекти контрольних (двох фронтальних та двох індивідуальних занять), аналіз одного із занять; щоденник виробничої спеціальної логопедичної практики; характеристику бази практики; індивідуальний план роботи студента, завірений методистом з фаху; графік проведення пробних і контрольних занять, завірений методистом з фаху; список дітей із зазначенням діагнозу; мовленнєві картки двох дітей із різними діагнозами; розклад логопедичних занять; журнал відвідувань дітей; річний план логопеда; перспективний план корекційної роботи з дітьми згідно діагнозу (на 1 місяць); щоденний план роботи логопеда (на 1 тиждень); облік консультацій логопеда (надає матеріали 2 консультацій); матеріали консультацій батьків або інших фахівців [1, с. 14-20].

Висновки та перспективи подальших розвідок. Практика студентів за освітньо-професійною програмою Спеціальна освіта. Логопедія підготовки здобувачів вищої освіти на першому (бакалаврському) рівні за спеціальністю 016 Спеціальна освіта є невід'ємною складовою частиною процесу підготовки фахівців. Важливою складовою логопедичної практики є практика в медичних закладах та в інклюзивно-ресурсних центрах.

У ході логопедичної практики студенти знайомляться із основними напрямками професійної діяльності логопеда в закладах системи охорони здоров'я та інклюзивно-ресурсних центрах: вивчають контингент дітей із мовленнєвими порушеннями, документацію вчителя-логопеда, обладнання логопедичного кабінету, спостерігають за організацією та проведенням навчально-корекційної роботи, готуються до проведення і безпосередньо проводять заняття, під керівництвом логопеда закладу, проводять обстеження дітей, займаються виготовленням наочного матеріалу, приймають участь в аналізі занять, збирають матеріали до звітування, ведуть щоденник. По закінченню строку проходження практики, студенти мають представити звітну документацію.

Отже, логопедична практика доповнює і збагачує теоретичну підготовку студентів, створює умови для вироблення в них умінь та навичок, необхідних для навчання та виховання дітей із мовленнєвими порушеннями, а також проведення корекційної роботи.

Бібліографія

1. Зелінська-Любченко К.О. (ред) (2020) Практика студентів спеціальності Спеціальна освіта (Логопедія. Спеціальна психологія). Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка. 96 с. **2. Миронова С.** (2003). Концептуальні основи підготовки вчителядефектолога до корекційної роботи у спеціальних закладах. Вісник Львівського університету: Серія педагогічна. Вип.17. С.19-24. **3. Порошенко М.А.** (ред). (2018). Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів: навчально-методичний посібник Київ. 252 с. **4. Пахомова Н.** (2013) Стан сформованості мотивації до інтеграції медико-психологічних і педагогічних знань в професійній діяльності вчителя логопеда. Вісник Луганського Національного університету ім. Т. Шевченка. Педагогічні науки. Луганськ: ЛНУ ім. Т. Шевченка. №10 (269). С. 245-257. **5. Пінчук Ю.В.** (2016). Організаційне забезпечення логопедичної роботи в умовах дитячої поліклініки. Науковий часопис

Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Вип. 32(2). С. 52-58. **6. Сінопальнікова Н.** (2014). Підготовка майбутніх учителів-логопедів до професійної діяльності. Засоби навчальної та науково-дослідної роботи. Збірник наукових праць ХНПУ ім. Г.С. Сковороди. Харків: ХНПУ. С.174. **7. Цимбал-Слатвінська С.** (2019). Особливості професійної підготовки майбутніх логопедів у закладах вищої освіти в аспекті професійної діяльності // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. № 7 (91). С. 26-37.

References

1. Zelinska-Liubchenko K. O. (red) (2020) Praktyka studentiv spetsialnosti Spetsialna osvita (Lohopediia. Spetsialna psykholohiia). Sumy: SumDPU imeni A. S. Makarenka. 96 s. **2. Myronova S.** (2003). Kontseptualni osnovy pidhotovky vchyteliadefektoloha do korektsiinoi roboty u spetsialnykh zakladakh. Visnyk Lvivskoho universytetu: Seriiia pedahohichna. Vyp.17. S.19-24. **3. Poroshenko M. A.** (red). (2018). Orhanizatsiino-metodychni zasady diialnosti inkluzyvno-resursnykh tsentriv: navchalno-metodychnyi posibnyk Kyiv. 252 s. **4. Pakhomova N.** (2013) Stan sformovanosti motyvatsii do intehtratsii medyko-psykholohichnykh i pedahohichnykh znan v profesiinii diialnosti vchytelia lohopedya. Visnyk Luhanskoho Natsionalnoho universytetu im. T. Shevchenka. Pedahohichni nauky. Luhansk: LNU im. T. Shevchenka. №10 (269). S. 245-257. **5. Pinchuk Yu. V.** (2016). Orhanizatsiine zabezpechennia lohopedychnoi roboty v umovakh dytiachoi polikliniky. Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriiia 19: Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia. Vyp. 32(2). S. 52-58. **6. Sinopalnikova N.** (2014). Pidhotovka maibutnykh uchyteliv-lohopediv do profesiinoi diialnosti. Zasoby navchalnoi ta naukovo-doslidnoi roboty. Zbirnyk naukovykh prats KhNPU im. H.S. Skovorody. Kharkiv: KhNPU. S.174. **7. Tsymbal-Slatvinska S.** (2019). Osoblyvosti profesiinoi pidhotovky maibutnykh lohopediv u zakladakh vyshchoi osvity v aspekti profesiinoi diialnosti // Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii. № 7 (91). S. 26-37.

Авторський внесок: К. Зелінська-Любченко – 50%, Л. Мороз – 50%.

Received 08.09.2021

Accepted 08.10.2021

УДК 316.61

DOI 10.32626/2413-2578.2021-18.59-71

В. Є. Коваленко

kovalenkov811@gmail.com

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

ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЙНО-ЦІННІСНОГО КОМПОНЕНТА СОЦІАЛІЗОВАНOSTІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

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

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

Відомості про наявність друкованих статей у загальнодержавних та міжнародних базах даних на дану тематику:
1. Kovalenko V.Ye. (2017) Programme of Correction of Emotional Development Disorders in Mentally Retarded Primary School Students Taking One-On-One Training. Наука і освіта: наук.-практ. журн.: Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського. Вип. 7. 11-15. **2. Kovalenko V., Bystrova Y., &**

Sinopalnikova N. (2021). Features of understanding and emotional attitude toward the moral and social norms of pupils with intellectual disabilities. *Laplage Em Revista*, 7(3A), p. 575-588. <https://doi.org/10.24115/S2446-6220202173A1460p.575-588>

Коваленко В.Є. Особливості мотиваційно-ціннісного компонента соціалізованості молодших школярів з інтелектуальними порушеннями. У статті розглядається проблема соціалізованості, як результату соціалізації дітей на стадії адаптації у молодшому шкільному віці в умовах нормотипового розвитку та розумового дизонтогенезу. Акцентовано на значущості вивчення особливостей мотиваційно-ціннісного компонента соціалізованості як детермінанти виникнення соціально-нормативної поведінки. Охарактеризовано мотиваційно-ціннісний компонент соціалізованості, який відображає вияви мотиваційно-потребової сфери особистості, особливості ставлення школяра до соціальних та моральних норм, що виражається в наступних показниках: бажанні наслідувати соціальні та моральні норми, змісті мотивів особистості, спрямованості особистості, її ціннісних орієнтаціях. Метою статті є виявлення особливостей мотиваційно-ціннісного компонента соціалізованості молодших школярів з інтелектуальними порушеннями у порівняльному аспекті. Встановлено, що молодшим школярам з інтелектуальними порушеннями властиві цінності на які вони спираються в побуті та навчальній діяльності (акуратність, працьовитість, терплячість), їм не притаманні цінності високого порядку (духовні, естетичні, етичні тощо). Ця особливість цінностей таких дітей обумовлена специфікою розвитку їх абстрактно-логічного мислення. Некритичність і сугестивність, властиві цим школярам, сприяють фіксації соціально-бажаних цінностей і становленню мотивів, що транслюються вихователями та вчителями, проте ці цінності не набули характеру особистісного смислу.

Ключові слова: соціалізація, соціалізованість, молодші школярі з інтелектуальними порушеннями, ціннісні орієнтації, цінності, мотивація.

Коваленко В.Е. Особенности мотивационно-ценностного компонента социализированности младших школьников с интеллектуальными нарушениями. В статье рассматривается проблема социализированности как результата социализации детей на стадии адаптации в младшем школьном возрасте в условиях

нормотипического развития и умственного дизонтогенеза. Акцентируется внимание на значимости изучения особенностей мотивационно-ценностного компонента социализированности как фактора возникновения социально-нормативного поведения. Охарактеризован мотивационно-ценностный компонент социализированности, отражающий проявления мотивационно-потребностной сферы личности, особенности отношения школьника к социальным и моральным нормам, что выражается в следующих показателях: желании следовать социальным и моральным нормам, содержанию мотивов личности, направленности личности, ее ценностным ориентациям. Целью статьи является выявление особенностей мотивационно-ценностного компонента социализированности младших школьников с интеллектуальными нарушениями в сравнительном аспекте. Установлено, что младшим школьникам с интеллектуальными нарушениями свойственны ценности, на которые они опираются в быту и учебной деятельности (аккуратность, трудолюбие, терпение), им не присущи ценности высокого порядка (духовные, эстетические, этические и т.п.). Эта особенность ценностей таких детей обусловлена спецификой развития их абстрактно-логического мышления. Некритичность и суггестивность, свойственные этим школьникам, способствуют фиксации социально-желательных ценностей и становлению мотивов, транслируемых воспитателями и учителями, однако эти ценности не приобрели характер личностного смысла.

Ключевые слова: социализация, социализированность, младшие школьники с интеллектуальными нарушениями, ценностные ориентации, ценности, мотивация.

Kovalenko V.Ye. Features of the motivational and value component of primary schoolchildren with intellectual disabilities' socialization. The article considers the problem of socialization as a result of socialization of children at the stage of adaptation in primary school age in terms of normative development and mental dysontogenesis. Emphasis is placed on the importance of studying the features of the motivational and value component of socialization as determinants of socio-normative behavior. The motivational-value component of socialization, which reflects the manifestations of motivational-needs sphere of personality, features of student's attitude to social and moral norms, which is expressed in the following indicators: desire to imitate social and moral norms, content of personality motives, orientation of personality, its values is characterized.

The aim of the article is to identify the features of the motivational and value component of socialization of primary schoolchildren with intellectual disabilities in a comparative aspect. It is established that primary schoolchildren with intellectual disabilities are characterized by a focus on meeting primitive needs, reducing self-criticism. The most important terminal values for primary students with intellectual disabilities are «health», «pleasure» and «materially secure life», the least important values – «acquisition of new knowledge», «public recognition». Significant moral values of junior schoolchildren with intellectual disabilities are accuracy and patience, precisely those values on which they are based in everyday life and educational activities. Primary students with intellectual disabilities do not have high-order values (spiritual, aesthetic, ethical, etc.), their semantics are not understood by children. This feature is due to the specifics of the development of their abstract-logical thinking. Uncritical and suggestive, inherent in these students, contribute to the fixation of socially desirable values and the formation of motives transmitted by educators and teachers, but these values do not acquire the character of personal meaning. Decreased criticality, ability to self-analysis and reflection were revealed. Children do not have the desire for self-improvement, overcoming shortcomings, negatively affects the development of higher values, the ability to regulate their own behavior.

Key words: socialization, primary schoolchildren with intellectual disabilities, value orientations, values, motivation.

Постановка проблеми. Соціалізованість осіб з інтелектуальними порушеннями, як результат їх соціалізації на певному етапі розвитку, і нині залишається актуальною проблемою у теоретичному та практичному аспектах. Це зумовлено тим, що наразі відсутня єдина концепція соціалізації школярів з інтелектуальними порушеннями внаслідок міждисциплінарності та багатоаспектності цієї проблеми. Рівень соціалізованості випускників спеціальних шкіл з інтелектуальними порушеннями й нині є низьким [1; 3; 8]. Недорозвинення пізнавальних процесів у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями призводить до своєрідності та спрощеності соціальної перцепції, низької ефективності засвоєння соціальних понять, норм суспільного життя, порушень емоційно-особистісної сфери, підвищує ймовірність соціальних відхилень в індивідуальній поведінці особистості (В. Воронкова, О. Дмитрієва, О. Двуреченська, В. Коваленко, І. Татяничикова, В. Синьов,

М. Супрун, О. Хохліна). Тож особливого значення набуває проблема виявлення особливостей та рівня соціалізованості школярів з інтелектуальними порушеннями на різних вікових етапах з метою створення умов для їхньої соціальної реабілітації та інтеграції, розвитку їх самостійності та життєво важливих компетенцій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У спеціальних психолого-педагогічних дослідженнях проблему соціалізації та соціалізованості осіб з інтелектуальними порушеннями досліджували О. Альонкіна, Віт. Бондар, Ю. Бистрова, Т. Вісковатова, А. Висоцька, І. Гладченко, В. Засенко, В. Коваленко, О. Литовченко, О. Маллер, С. Максименко, О. Мамічева, Т. Мартинюк, О. Позднякова, Л. Руденко, В. Синьов, М. Супрун, І. Татьянчикова, С. Трикоз, О. Хохліна, Л. Шипіцина, А. Шевцов та ін. Зокрема, у наукових працях Т. Вісковатової, О. Маллер розглядається роль сім'ї у процесі соціалізації дітей з інтелектуальними порушеннями; А. Висоцька, І. Гладченко, В. Засенко, С. Максименко, О. Позднякова, В. Синьов, І. Татьянчикова вивчають корекційне виховання (як керований процес соціалізації) школярів з інтелектуальними порушеннями в умовах закладу освіти на основі компетентнісного підходу; в наукових працях В. Коваленко, Т. Мартинюк, О. Литовченко розглядається проблема використання ресурсів позашкільної освіти та соціальної анімації як фактора розвитку та соціалізації осіб з інтелектуальними порушеннями; О. Альонкіна, Ю. Бистрова, Віт. Бондар, О. Мамічева досліджують проблеми їх професійно-трудової соціалізації. Проблему спрямованості особистості підлітків з інтелектуальними порушеннями, її ціннісних орієнтацій досліджували В. Воронкова, О. Дмитрієва, К. Лебединська, В. Назарова. Зазначається, що ціннісні орієнтири є важливими характеристиками особистості, тому що відображають її переконання, регулюють соціальну поведінку, діяльність, впливають на спрямованість особистості, її соціальну позицію [2; 7]. Аналіз доробку вчених вказує, що у корекційній педагогіці та спеціальній психології відсутні системні дослідження, які розглядають особливості мотиваційно-ціннісної сфери осіб з інтелектуальними порушеннями як фактора і водночас компонента (складової) їх соціалізованості. Важливість вивчення особливостей мотиваційно-ціннісного компонента соціалізованості зумовлена тим, що саме цінності є важливим елементом спрямованості особистості та є детермінантою соціально-нормативної поведінки. Зокрема, Л. Нагаєва зазначає, що ціннісні орієнтації є основою мотивації соціально-нормативної

поведінки [6]. Знання потенційних можливостей молодших школярів з інтелектуальними порушеннями та специфіки їх ціннісних орієнтацій на освоєння тих чи інших цінностей дозволить створити соціально прийнятні умови для успішної інтеріоризації цінностей, які є основою процесу їх соціалізації.

Мета – виявити особливості мотиваційно-ціннісного компонента соціалізованості молодших школярів з інтелектуальними порушеннями.

Виклад основного матеріалу. Грунтуючись на міждисциплінарному аналізі проблеми соціалізації, розглядаємо соціалізованість як результат соціалізації особистості на кожній її стадії (адаптації, індивідуалізації, інтеграції), що відображається у відповідності поведінки людини соціальним вимогам, які пред'являються для певного вікового етапу, як наявність особистісних і соціально-психологічних передумов, які забезпечують нормативну поведінку [5]. Мотиваційно-ціннісний компонент соціалізованості характеризує прояви мотиваційно-потребової сфери особистості, особливості ставлення школяра до соціальних та моральних норм, що виражається у наступних показниках: бажанні наслідувати соціальні та моральні норми, зміст мотивів особистості, спрямованість особистості, ціннісні орієнтації особистості.

Для дослідження особливостей мотиваційно-ціннісного компонента соціалізованості школярів з інтелектуальними порушеннями використовувався метод порівняльного аналізу. Мотиваційно-ціннісний компонент соціалізованості досліджувався в порівняльному плані (вивчалися школярі з дегкими інтелектуальними порушеннями і школярі з нормотиповим розвитком).

Експериментальним дослідженням було охоплено 192 дитини, з них: 96 – молодші школярі з інтелектуальними порушеннями, 96 – молодші школярі з нормотиповим розвитком. На констатувальному етапі дослідження було використано наступні методи: теоретичні: порівняння, узагальнення та систематизація науково-теоретичних даних для вивчення стану розробленості проблеми та шляхів її вирішення; емпіричні: методика «Квітка-семибарвиця» І. Вітковська; діагностична гра «Магазин» О. Соловйова.

Діагностична методика «Квітка-семибарвиця» застосовувалась для виявлення змісту та широти сфери основних усвідомлюваних дитиною власних потреб та бажань. Респондентам необхідно було на кожній пелюстці написати своє бажання. Після виконання

респондентами діагностичних завдань методики, аналізу підлягала спрямованість їхніх відповідей. Результати обробляються у відсотковому співвідношенні – всі бажання являють собою 100% і поділяються за змістом бажань дитини на категорії, так виявляється ступінь виразності цінностей різного типу в загальній системі ціннісних орієнтацій.

Розглянемо результати виконання молодшими школярами діагностичних завдань методики «Квітка-семибарвиця». Встановлено, що найчастіше молодші школярі з інтелектуальними порушеннями спрямовували свої бажання на задоволення потреб своїх рідних і близьких (29,99%); дещо рідше надавали перевагу задоволенню власних потреб (28,57%); ще рідше за рейтингом – задоволення потреб та бажань «всіх людей» та суспільства в цілому (25,72%), найрідше – «класу та школи» (Рисунок 1).

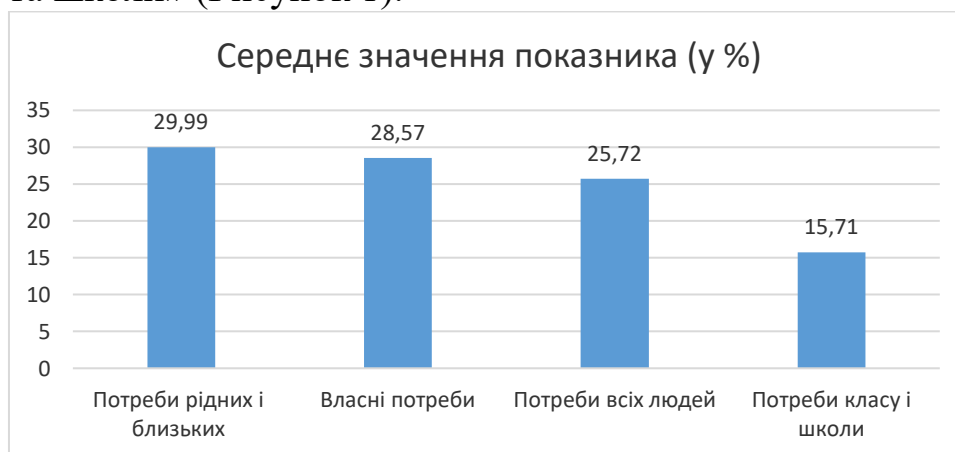


Рис. 1 Спрямованість бажань молодших школярів з інтелектуальними порушеннями на задоволення потреб

Розглянемо відповіді молодших школярів з інтелектуальними порушеннями більш детально. Так, спрямованість бажань на задоволення потреб рідних і близьких виявлялася в наступних відповідях: Дарина Я.: «Більш за все бажаю, щоб мама жила завжди, а мій брат склав іспити», Петро Ч.: «Хочу, щоб нашої сім'ї підкинули один мільйон. Як у серіалі»; Наталія Ж.: «Хочу, щоб мої рідні були здоровими», Руслан Г.: «Я хочу, щоб ми з рідними поїхали на Мальдіви», Олег П.: «Хочу, щоб моя мама не пила водку, щоб ми веселились». Більшість відповідей молодший школярів з інтелектуальними порушеннями стосувались побажання здоров'я собі та своїм близьким і рідним, разом з тим, відповіді респондентів свідчать також про те, що ці діти мріють про «матеріальні блага» для

власної родини, вважаючи себе її частиною, висловлюють конкретні бажання, характерне домінування геодоністичних цінностей.

Відповіді респондентів, які надавали перевагу задоволенню власних потреб були наступними: Іван П.: «Я хочу айфон», Дарина П.: «Хочу бути здоровою», Іван О.: «Хочу бути багатим», Артем І.: «Хочу, щоб мене показали по телевізору», Зоряна О.: «Я хочу планшет».

Спрямованість бажань молодших школярів з інтелектуальними порушеннями на задоволення суспільних потреб та загальнолюдських цінностей виявлялась у наступних відповідях: «Я хочу, щоб всі люди і тварини були здоровими», «...Щоб закінчився цей коронавірус, а всі хворі одужали», «...Щоб ніхто не збивав людей і тварин на дорозі», «Я хочу, щоб не було війни», тощо.

Найрідше молодші школярі висловлювали бажання, спрямовані на клас і школу. Так, Дарина Я.: «Я хочу, щоб Ада Іванівна (вчитель) одужала», Михайло А.: «Хочу, щоб не було карантинів, ходити до школи», «Хочу в школі все вміти», Анжеліка Б.: «Хочу, щоб Миша і Ваня не билися в школі». Дані відповіді респондентів підтверджують результати досліджень Н. Морозової про низький рівень розвитку пізнавальних інтересів і зниженої мотивації до навчальної діяльності [4].

У групі молодших школярів з нормотиповим розвитком, цінності розподілились подібним чином. Найчастіше респонденти віддавали перевагу бажанням, спрямованим на задоволення власних потреб (37,23%), рідше – на задоволення потреб рідних та близьких (28,57%), ще рідше бажання стосувались їх шкільного життя (23,27%), найрідше інтереси дітей спрямовувались на задоволення суспільних потреб та загальнолюдських цінностей (10,93%). Аналіз відповідей респондентів з нормотиповим розвитком доводить, що бажання молодших школярів мають доволі предметний характер. Найчастіше вони мріють про якийсь предмет, наприклад, подарунок на день народження (телефон, планшет, іграшка, велосипед, ролики). Так, Софійка К. зазначила: «Я хочу купити великий будинок, як у фільмах. Двоповерховий», Артем І.: «Хочу крутий «комп», щоб «тягнув» круті ігри», Вікторія К.: «Хочу, щоб у мене було багато підписників у «Тік-тоці, бути популярною»; Андрій П.: «Стати мером».

Спрямованість бажань молодших школярів на здійснення бажань рідних і близьких виявлялась у наступних відповідях: Андрій У.: «Щоб мама і тато завжди жили і були здорові», Карина Р.: «Бажаю, щоб у мене народилась сестричка», Марина І.: «Бажаю, щоб ми з мамою і татом поїхали в подорож», Ілля Б.: «Хочу, щоб мама з татом не розлучались», Альона П.: «Я бажаю подарувати по квітці-семибарвиці

моїй мамі, татові, бабусі й сестрі. Нехай тоді самі обирають свої бажання»; Іванна Р.: «Бажаю, щоб мій дідусь ожив, щоб ми жили знову всі разом». Крім того, діти мріють про певні шкільні досягнення, наприклад, Марійка К.: «Добре вчитися в школі», Пилип О.: «Мати багато друзів у класі», Роман П.: «Ніколи не робити домашнє завдання».

Найрідше зустрічалися бажання дітей, пов'язані із розв'язанням загальносвітових проблем: Арсен К.: «...Щоб не було війни, тероризму», Дарина К.: «...Щоб усім було добре», Іван А.: «Бажаю, щоб ніхто з людей не хворів», Платон І.: «Бажаю розробити вакцину, яка врятує всіх людей від коронавірусу».

На основі порівняння змісту відповідей молодших школярів з нормотиповим розвитком та інтелектуальними порушеннями було встановлено наявність значущих розбіжностей (Таблиця 1).

Таблиця 1

Порівняння спрямованості бажань молодших школярів з нормотиповим розвитком та інтелектуальними порушеннями на задоволення потреб

Група	Спрямованість бажань на задоволення потреб				Критерій достовірності
	Рідні та близькі	Власні	Всіх людей (суспільні)	Клас та школа	
Школярі з нормотиповим розвитком	28,57	37,23	10,93	23,27	p=0.005
Школярі з інтелектуальними порушеннями	29,99	28,57	25,72	15,71	

Встановлено, що більшість бажань молодших школярів обох груп мають предметну основу, проте діти з нормотиповим розвитком найчастіше спрямовують бажання на задоволення власних потреб. Зміст відповідей молодших школярів з інтелектуальними порушеннями вказує на те, що діти найчастіше висловлюють бажання, які спрямовані на задоволення власних потреб у складі родини (потреби рідних). Ці діти не відчувають власної автономії, вони не є сепарованими від батьків і спрямовані не на задоволення потреб рідних, а своїх, у складі родини. На відміну від молодших школярів з інтелектуальними порушеннями, діти з нормотиповим розвитком мають більш розвинену навчальну мотивацію, що виявляється у спрямованості на реалізацію бажання гарно навчатись, отримувати високі оцінки. Звертає на увагу той факт, що молодші школярі з

інтелектуальними порушеннями висловлювали бажання, спрямовані на досягнення загальнолюдських цінностей частіше, ніж діти з нормотиповим розвитком. Проте, часто ці бажання мали характер декламування або цитування висловлювань учителів, вихователів, батьків або значущих дорослих, що є свідченням відсутності інтеріоризації цих цінностей самими дітьми.

Перейдемо до аналізу результатів виконання молодшими школярами діагностичної методики «Гра–магазин» (О. Соловйов), яка застосовувалась з метою вивчення ціннісних орієнтацій та моральних цінностей молодших школярів. Усі учні грали роль покупців моральних цінностей. Позитивні якості (ввічливість, доброта, акуратність, терплячість, чуйність і т.д.), яких у них не вистачає (на думку самих дітей), вони можуть придбати в обмін на свої негативні (грубість, неохайність, недисциплінованість, жадібність і т.д.) або на свої позитивні, які вони мають у надлишку. Педагогічному аналізу підлягав вибір якостей молодшими школярами для «покупки та продажу» та ступінь критичного ставлення до себе. Результати виконання респондентами обох груп діагностичних завдань представлено в Таблиці 2.

Таблиця 2

Особливості моральних цінностей молодших школярів з нормотиповим розвитком та інтелектуальними порушеннями

№	Моральні цінності	Група молодших школярів (у %)		Критерій достовірності
		з нормотиповим розвитком	з інтелектуальними порушеннями	
	«Продані»			
1	Боязкість	25	13,54	p=0,003
2	Грубість	16,67	10,42	
3	Неохайність	16,67	25	
4	Недисциплінованість	18,75	18,75	
5	Жадібність	4,16	0	
6	Образливість	9,38	0	
	Нічого не «продавали» (всім задоволені)	9,38	32,29	
	«Придбані»			
1	Ввічливість	6,25	0	p=0,001
2	Доброта	12,5	10,42	
3	Акуратність	16,67	18,75	
4	Терплячість	23,95	14,58	
5	Чуйність	3,13	0	
6	Сміливість	29,17	12,5	
	Нічого не «придбали» (всім задоволені)	8,33	43,75	

Представлені в Таблиці 2 дані вказують на те, що молодші школярі з інтелектуальними порушеннями мають недостатньо розвинену критичність, саме тому вони не вбачають у себе негативних моральних якостей (32,29%), яких хотіли б позбутись. Натомість молодші школярі з нормотиповим розвитком більш детально аналізували свої моральні якості, більшість з них (90,62%) хотіли б позбутися негативних якостей, а лише 9,38% цілком задоволені собою. Серед якостей, яких би найбільш хотіли позбутися школярі обох груп є «недисциплінованість» (18,75%), адже вона «ускладнює шкільне життя». Проте найбільше б діти з інтелектуальними порушеннями хотіли б позбутися «неохайності» (25%), а найменше – «грубості» (10,42%). Респондентів, які вважають притаманними собі риси «жадібність» та «образливість» у групі школярів з інтелектуальними порушеннями не виявлено. Аналіз відповідей молодших школярів з інтелектуальними порушеннями вказує, що вибір якостей, яких хотіли би вони позбутися, обумовлений думкою сторонніх осіб (батьків, вчителів, які вказують на них або «сварять» за них), а не результатом самоаналізу та рефлексії дітей.

Натомість молодші школярі з нормотиповим розвитком продемонстрували вибір великої палітри аморальних якостей, яких хотіли б позбутися («боязкість», «грубість», «неохайність», «недисциплінованість», «жадібність», «образливість»), найбільше з них – «боязкості» (25%). Обґрунтування обраних якостей школярі в більшості випадків здійснюють на основі власних вподобань дітей, це є результатом їх самоаналізу та рефлексії.

Аналіз виборів якостей, які хотіли б «придбати» молодші школярі обох груп доводить наявність значущих розбіжностей. Так, 43,75% респондентів з інтелектуальними порушеннями вказали на відсутність потреби в здобутті будь-яких моральних якостей, серед групи респондентів з нормотиповим розвитком таких школярів було 8,33%. Означене підтверджує наявність недостатньої критичності, здатності до самоаналізу та рефлексії молодших школярів з інтелектуальними порушеннями. Вони не мають бажання до самовдосконалення, переборення недоліків, що не створює умови для самокритики та розвитку вищих цінностей, регулювання власної поведінки. Найбільше молодші школярі з інтелектуальними порушеннями хочуть стати акуратними та терплячими, проте ці показники мають суттєві розходження з показниками дітей з нормотиповим розвитком.

Натомість більшість відповідей молодших школярів з нормотиповим розвитком вказують, що найбільше діти хочуть розвинути в собі сміливість (29,17%), терплячість (23,95%) і акуратність (16,67%). Означене вказує на домінування цих моральних цінностей у системі ціннісних орієнтацій молодших школярів з нормотиповим розвитком.

Висновки. Проведене теоретико-експериментальне дослідження мотиваційно-ціннісного компонента соціалізованості молодших школярів з інтелектуальними порушеннями дозволило виявити загальні та специфічні особливості його розвитку. Загальним для молодших школярів є спрямованість на здобуття матеріальних цінностей (речей, іграшок, техніки). Проте, школярі з нормотиповим розвитком мотивовані на отримання цих речей для задоволення власних потреб, натомість школярі з інтелектуальними порушеннями частіше мотивовані на здобуття матеріальних благ для своєї родини, та себе, як члена родини. Найбільш значущою термінальною цінністю для молодших школярів з інтелектуальними порушеннями є «здоров'я», «отримання задоволень» і «матеріально забезпечене життя», найменш значущими цінностями – «здобуття нових знань», «суспільне визнання». Найбільш значущими моральними цінностями є акуратність та терплячість. Отже, молодшим школярам з інтелектуальними порушеннями не притаманні цінності високого порядку (духовні, естетичні, етичні тощо), їм властиві цінності на які вони спираються в побуті та навчальній діяльності (акуратність, працьовитість, терплячість). Цю особливість цінностей таких дітей ми вбачаємо в специфіці розвитку їх абстрактно-логічного мислення. Некритичність і сугестивність, властиві цим школярам, сприяють фіксації соціально-бажаних цінностей і становленню мотивів, що транслюються кваліфікованими вихователями та вчителями. При цьому соціально-бажана мотивація не досягає надситуативного рівня і може втратити свою значущість в інших, несприятливих, умовах.

Бібліографія

- 1. Алєнкіна, О. А., Чернікова, Т. В.** (2009) Професійно-трудова соціалізація молоді з обмеженими можливостями здоров'я. Москва: Глобус.
- 2. Дмитрієва Е.Е., Двуреченська Е.Е.** (2017) Психологічні особливості соціалізації дітей дошкільного і молодшого шкільного віку з обмеженими можливостями здоров'я: монографія. Москва: Флінта.
- 3. Мартинюк Т.А.** (2021) Теорія і практика соціальної інтеграції молоді з

інвалідністю засобами соціокультурної анімації. *Дис. ... док. пед. наук: 13.00.03.* Київ. **4. Морозова Н.Г.** (1969) Формирование познавательных интересов у аномальных детей. Москва: Просвещение. **5. Москаленко В.В.** (2013) Соціалізація особистості. Київ: Фенікс. **6. Нагаева, Л. Х.** (2011) Ценностные ориентации: понятия и феномен. *Новые технологии*, 4, 55-59. **7. Назарова М.Ц.** (2014) Специфика ценностных ориентаций подростков с интеллектуальным недоразвитием. *Известия РГПУ им. А. И. Герцена*, 170, 68–78. **8. Позднякова О.Л.** (2021) Теорія і практика функціонування виховної системи навчально-реабілітаційних закладів для дітей з особливими освітніми потребами. *Дис. ... док. пед. наук: 13.00.03.* Київ.

References

1. Alyonkina O.A., Chernikova, T. V. (2009) Professional and labor socialization of young people with disabilities. Moscow: Globus. [in Russian]. **2. Dmitrieva E.E.,** Dvurechenskaya, E. E. (2017) Psychological characteristics of socialization of preschool and primary school children with disabilities: monograph. Moscow: Flint. [in Russian]. **3. Martynyuk T.A.** (2021) Theory and practice of social integration of young people from the incapacitation by means of social and cultural animation. Dissertation for the degree of Doctor of Pedagogical Sciences in the specialty 13.00.03. Kiev. [in Ukrainian]. **4. Morozova N.G.** (1969) Formation of cognitive interests in abnormal children. Moscow: Enlightenment. [in Russian]. **5. Moskalenko, V. V.** (2013) Sotsializatsiia osobystosti. [Socialization of personality]. Kyiv: Feniks. [in Ukrainian]. **6. Nagaeva L.Kh.** (2011) Value orientations: concepts and phenomenon. *New technologies*, 4, 55-59. [in Russian]. **7. Nazarova M.Ts.** (2014) Specificity of value orientations of adolescents with intellectual underdevelopment. *Izvestia RGPU im. A. I. Herzen*, 170, 68–78. [in Russian]. **8. Pozdniakova O.L.** (2021) Theory and practice of educational system functioning in education and rehabilitation establishments for children with special educational needs. Thesis for the degree of Doctor of Pedagogical Sciences, specialty 13.00.03. Kyiv. [in Ukrainian].

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

Received 05.09.2021

Accepted 05.10.2021

УДК 316.614-053.4/5-056.264

DOI 10.32626/2413-2578.2021-18.72-85

Константинів О.В.

konstantyniv15@gmail.com

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

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ З ОДНОЛІТКАМИ З ТИПОВИМ РОЗВИТКОМ

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

Contact: Oksana Konstantyniv, Associate Professor of Speech Therapy and Special Techniques Kamianets-Podilsky Ivan Ohienko National University. Email: konstantyniv15@gmail.com

Константинів О.В. Особливості соціальної взаємодії дітей з порушеннями мовлення з однолітками з типовим розвитком. У статті здійснений комплексний аналіз наукових досліджень щодо соціалізації дітей з тяжкими порушеннями мовлення. Висвітлено причини та прояви порушень соціальної взаємодії дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку з однолітками з нормо-типовим розвитком. У дослідженнях звертається увага на специфічні прояви соціалізації дітей з ТПМ які пов'язані з поведінковими, емоційними та когнітивними труднощами.

Теоретичне дослідження дозволило виявити сильні та слабкі аспекти соціальної взаємодії дітей з тяжкими порушеннями мовлення. До слабких аспектів відносять соціальне уникання, гіперактивну поведінку, невміння працювати в команді, відмову від міжособистісної та групової комунікації з дітьми; агресивну або захисну поведінку; уникнення прямих контактів з однолітками, прояв тривожності, елементи аутистичних рис поведінки. Проте, на відміну від описаних труднощів, було виявлено і сильні сторони взаємодії дітей з ТПМ з однолітками, а саме вміння дружити, використовувати вербальну та

невербальну поведінку для створення спільного рішення з однолітками та вміння залучати молодших за віком дітей у гру.

Ключові слова: соціалізація, соціальна взаємодія, порушення мовлення, діти з тяжкими порушеннями мовлення.

Константинов О.В. Особенности социализации взаимодействия детей с нарушениями речи с детьми с нормальным развитием. В статье проведен анализ комплексного анализа научных исследований социализации детей с тяжелыми нарушениями речи. Обозначены причины и проявления нарушений социального взаимодействия детей с нарушениями речевого развития со сверстниками с нормальным развитием. В исследованиях обращается внимание на специфические проявления социализации детей с нарушениями речи, которые связаны с поведенческими, эмоциональными и когнитивными трудностями.

Теоретическое исследование позволило выявить сильные и слабые аспекты социального взаимодействия детей с тяжелыми нарушениями речи. К слабым аспектам относятся социальное избегание, гиперактивное поведение, неумение работать в команде, отказ от межличностной и групповой коммуникации с детьми; агрессивное или защитное поведение; избегание прямых контактов со сверстниками, проявление тревожности, элементы аутических симптомов в поведении. Однако, в отличие от описанных трудностей, были выявлены и сильные стороны взаимодействия детей с нарушениями речи со сверстниками, а именно умение дружить, использовать вербальное и невербальное поведение для создания общего решения со сверстниками и умения вовлекать младших по возрасту детей в игру.

Ключевые слова: социализация, социальное взаимодействие, нарушение речи, дети с тяжелыми нарушениями речи.

Konstantyniv O. Peculiarities of social interaction of children with speech disorders with peers with typical development. One of the important problems of today is the socialization of children with speech disorders. Difficulties in adapting children with speech disorders indicate underdeveloped communication skills and social behavior in general. Depending on the type of speech disorders, children have difficulty mastering the culture and patterns of behavior in general, they have difficulty interacting with the social environment, adequately respond to situational changes in achieving their goals, which can lead to imbalance of behavior. Socialization can be seen as a process of adaptation of the child to

the social environment, reaching a certain level of development, the child becomes able to interact with other people.

The article analyzes a comprehensive analysis of studies of socialization of children with severe speech disorders. The causes and manifestations of disorders of social interaction of children with speech development disorders with peers with normative development are highlighted. The study focuses on specific manifestations of socialization of children with speech disorders, which are associated with behavioral, emotional and cognitive difficulties.

Theoretical studies have revealed the strengths and weaknesses of social interaction of children with severe speech disorders. Weaknesses include social avoidance, hyperactive behavior, inability to work in a team, refusal of interpersonal and group communication with children; aggressive or defensive behavior; avoidance of direct contact with peers, anxiety, elements of autistic traits in behavior. However, in contrast to the described difficulties, the strengths of children's interaction with TPM with peers were identified, namely the ability to make friends, use verbal and nonverbal behavior to make joint decisions with peers and the ability to involve young children in play.

Key words: socialization, social interaction, speech disorders, children with severe speech disorders.

Актуальність дослідження. Соціалізація – це процес, за допомогою якого діти готуються стати успішними членами суспільства. Для цього необхідно освоїти навички, моделі поведінки, культуру та цінності, необхідні для компетентного функціонування в суспільстві, в якому росте дитина. У більш широкому плані соціалізація — це процес, за допомогою якого культура передається або відтворюється в кожному новому поколінні.

Однією із важливих проблем сучасності є соціалізація дітей з порушеннями мовлення. Труднощі адаптації дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку свідчать про недостатньо сформовані комунікативні вміння, так і соціальну поведінку в цілому. Залежно від типу мовленнєвих порушень діти відчують труднощі в оволодінні культури та моделей поведінки в загальному, у них відзначаються труднощі взаємодії із соціальним середовищем, адекватного реагування на ситуативні зміни в досягненні своїх цілей, що може призвести до дисбалансу в поведінці. Мовленнєві порушення є

серйозною проблемою, так як у цієї категорії дітей часто порушено повноцінне спілкування з однолітками, що призводить згодом до формування комплексу неповноцінності, негативно позначається на когнітивних здібностях, а також на поведінці та соціалізації дитини в цілому. Саме тому і виникає необхідність вивчити причини та прояви порушення соціальної взаємодії дітей з тяжкими порушеннями мовлення.

Аналіз наукових джерел. На проблеми соціальної адаптації, взаємодії дітей із порушеннями розвитку вказував у своїх працях і Л. Виготський. Включення дітей з порушеннями мовлення в систему соціальних відносин також обумовлено низкою труднощів. У процесі розвитку дитини-дошкільника, у тому числі з мовленнєвими порушеннями, існує ймовірність впливу спектру факторів різного походження (соціальних, біологічних), що негативно впливають на процес соціалізації.

Результати наукових досліджень О. Матюшенко, свідчать що діти з тяжкими порушеннями мовлення мають значні труднощі у соціальній взаємодії ніж їх однолітки з нормо-типовим розвитком внаслідок не сформованості комунікативних навичок. Перехресні дослідження С. Norbury, D. Gooch, С. Wray, G. Baird, T. Charman , E. Simonoff, G. Vamvakas, A. Pickles свідчать, що діти з тяжкими порушеннями мовлення мають нижчі соціальні навички та менше стосунків з однолітками [4] через брак вміння підтримувати дружбу.

К. Наг однією з характерних особливостей соціальної поведінки, яку часто виявляють у дітей з тяжкими порушеннями мовлення виділяє соціальне відсторонення [8,9]. Дослідження, з використанням опитувальників, оцінених вчителями, виявили, що діти з тяжкими порушеннями мовлення мають значно вищий рівень соціальної відстороненості порівняно з іншими дітьми [10,11]. У той час як самі по собі значні комунікативні труднощі у дітей не передбачають рівня стриманості, емоційності та регулятивних навичок поведінки [12]. Цей висновок змусив припустити, що діти з тяжкими порушеннями мовлення бояться соціальних ситуацій, не тільки через труднощі в спілкуванні, але через труднощі в емоційному розвитку [10]. Ця ідея пов'язана з раніше описаною теорією, яка називається «Модель соціальної девіантності» [8]. Ця теорія припускає, що діти з порушеннями мовлення можуть мати притаманні труднощі соціально-емоційного розвитку, незалежно від їх мовленнєвих труднощів, і саме

ці соціально-емоційні проблеми призводять до проблем взаємодії з іншими людьми [8]. Однак не зрозуміло чи є соціальне відсторонення ключовою поведінкою, що сприяє виникненню проблем дітей з тяжкими порушеннями мовлення з однолітками з нормо-типовим розвитком? Невідомо, чи виникають соціальні труднощі у всіх дітей з тяжкими порушеннями мовлення?

Метою дослідження є аналіз результатів дослідження взаємодії дітей з тяжкими порушеннями мовлення з однолітками що не мають порушень з метою встановлення будь-якої послідовності щодо специфіки їх труднощів соціальної взаємодії. Це може посилити наше розуміння потенційних механізмів, що лежать в основі труднощів соціалізації дітей даної категорії та сприяти розробці ефективних, адаптованих заходів.

Виклад основного матеріалу. Виклад основного матеріалу. Результати аналізу наукових досліджень І. Матющенко, Г. Соколової, S. Redmond, M. Rice та інших свідчать, що діти з тяжкими порушеннями мовлення мають вищий рівень поведінкових проблем [13]. Ряд науковців, що досліджують поведінку дітей з порушеннями мовлення знаходять докази екстерналізації проблем, до яких належать агресивна, опозиційна поведінка [15.16]. Г. Соколова, В. Brinton, М. Fujiki труднощі соціальної взаємодії пояснюють браком комунікативних навичок та навичок виразного мовлення, необхідних для чіткого вираження власних потреб, тому агресивна поведінка використовується як протест або тривожність. Наприклад, труднощі розуміння зверненого мовлення призводять до дезадаптації у соціальних ситуаціях, а також внутрішнє мислення може бути відносно незрілим і включати в себе недоречні думки про наміри інших, і це може призвести до неадекватної відповіді на ситуацію, наприклад, використання фізичної агресії [16].

Результати дослідження А. Саблевої дозволили виділити спектр дизонтогенетичних (пов'язаних з порушенням мовлення) та соціальних факторів, що призводять до труднощів соціалізації дітей із тяжкими порушеннями мовлення:

- 1) внаслідок мовленнєвих порушень спостерігаються прояви вторинних порушень у психофізичному розвитку, а саме порушення в емоційно-поведінковій сфері, труднощі соціально-комунікативного розвитку;

2) відсутність наступності комунікативної поведінки як базової складової розвиваючого середовища, наступності стратегії взаємодії дітей та дорослих в освітньому процесі та сім'ї;

3) незорієнтованість середовища на суб'єктній позиції дитини в ньому, дефіцит педагогічного спілкування, що створює фрустрацію потреби спілкування для дитини, недостатня поінформованість батьків про особливості розвитку дитини з порушеннями мовлення, їх недостатня готовність до створення повноцінного мовленнєвого середовища, позиція спостерігача щодо корекційно-педагогічного процесу.

Г. Соколова виділяє труднощі соціальної взаємодії молодших школярів із порушенням мовлення, які проявляються у не вмінні звертатися з проханнями, постановки уточнюючих питань у процесі пояснення матеріалу чи завдання; орієнтування в інструкціях лише спрямовані на їхню предметну діяльність, ніж на пізнавальну; на уроці їхнє активне мовлення, як правило, звернене до вчителя у вигляді відтворення реплік своїх однокласників без додаткової розумової обробки; будь-яке переключення з одного виду діяльності в іншу супроводжується своєрідним «вибухом» вербальної активності егоцентричної спрямованості.

І. Матюшенко виділила загальні особливості поведінки дітей з порушенням мовлення у спілкуванні з однолітками: відмова від вступу до міжособистісних та групових відносин з дітьми; агресивна, відлякувальна або захисна поведінка; уникнення прямих контактів з однолітками, прояв тривожності, елементів аутистичних рис поведінки, як використання механізму психологічного захисту.

Прояви порушення соціальної взаємодії дітей з тяжкими порушеннями мовлення широко представлені у зарубіжних дослідженнях, у яких соціалізація розглядаються в призмі сформованості таких навичок, як: загальна соціальна компетентність; поведінка під час гри; соціальна взаємодія; поведінка тощо.

Більшість досліджень І. Vakopoulou, J. Dockrell, G. Conti-Ramsden, N. Botting, G. Conti-Ramsden, P. Levickis що вивчали загальну соціальну компетентність однолітків, виявили у дітей більш високий рівень труднощів порівняно з дітьми без порушень розвитку [9,17,20,27]. Деякі дослідження (І. Vakopoulou; J. Dockrell, G. Conti-Ramsden) виявили нижчий рівень соціальних навичок у дітей молодшого шкільного віку з ТПМ порівняно з дітьми з типовим

розвитком [17,20]. Існує певна невідповідність у віці, коли проблеми з однолітками є найбільш вираженими. У дослідженні J. Grove, G.Conti-Ramsden, С. Donlan зазначено підвищений рівень проблем з однолітками у віці 4 та 5 років, які зменшуються у 7 років [27], дослідження G. Lindsay, J. Dockrell свідчить про підвищений рівень проблеми соціальної взаємодії у віці 8 і 10 років дітей з ТПМ [28]. Соціометричні вимірювання показали, що дітей з ТПМ менш люблять і порівняно з дітьми з типовим розвитком [25].

Існують індивідуальні відмінності в загальній соціальній компетенції однолітків, які слід підкреслити. Дослідження В. Brinton, М. Fujiki, Е. Montague, J. Hanton показує, що деякі діти з ТПМ мають високий рівень агресії, а деякі мають високий рівень абстиненції, інші діти з ТПМ мають типовий соціальний профіль [18]. Як і дослідження Р. Mok, А. Pickles, К. Durkin показало, що 20% дітей з порушеннями мовлення у їхній вибірці не мали проблем з однолітками [7]. М. Guralnick, J. Gottman, М. Hammond, були виокремлені сильні сторони соціальної взаємодії, такі як взаємні дружні стосунки в такій же мірі, як і у дітей з типовим розвитком [26].

Немає остаточних результатів щодо типу взаємодії дітей з типовим розвитком з однолітками з ТПМ. У деяких дослідженнях виявлено, що діти з ТПМ уникають ігрової взаємодії з однолітками [32] і спостерігається високий рівень активного відсторонення від них [9]. Діти з порушеннями мовлення рідше спілкуються зі своїми однолітками на ігровому майданчику ніж їх однолітки [9]. З іншого боку D. Resco вважає, що неігрова поведінка зустрічається рідко, а діти з ТПМ демонструють високий рівень взаємодії з однолітками на дитячому майданчику [31]. Крім того, діти з ТПМ можуть брати участь у грі з однолітками, причому деякі демонструють більш витончені рівні гри, ніж діти з типовими розвитком мовлення [22]. Цікаво, що одне дослідження показало, що діти з ТПМ в основному спілкуються з однолітками, коли вони граються не примусово [9].

Кожне з досліджень, що досліджують соціальну поведінку, свідчать, що діти з ТПМ зазвичай мають значні труднощі з доступом до гри [22,28,29]. Діти з ТПМ як правило використовують пасивні моделі соціальної взаємодії [29], вони рідко є ініціаторами гри [22], і вони швидше будуть очікувати від однолітків на запрошення до гри[28].

Результати досліджень щодо характеристики взаємодії дітей з ТПМ з однолітками різні. Дослідження М. Fey, L. Leonard, K. Wilcox виявили, що діти з порушеннями мовлення відчують труднощі ведення бесіди з однолітками [25]. Діти з тяжкими порушеннями мовлення спрямовують менше запитів до своїх однолітків порівняно з дорослими [32]. Вони також ставлять менше запитань про внутрішній стан, коли спілкуються з однолітками у порівнянні з тим, коли вони грають з молодшими дітьми [25]. Крім того, діти з ТПМ з більшою ймовірністю, ніж діти з нормо-типовим розвитком, використовують теми розмови, які вже були представлені, що свідчить, що їм важче вводити нові теми для розмови [23].

З іншого боку, значна кількість досліджень D. Pesco, S. H. Lederer, H.K. Craig, T. Gallagher та інші виявили дивовижні сильні сторони щодо характеристиках соціальної комунікації дітей з ТПМ. А саме, вони не менше використовують мовлення як спосіб пошуку інформації від свого партнера, ніж діти без порушень [31]; вони знають правила гри та мають бажання грати зі своїми однолітками [27]. Справді, схоже, що гра полегшує комунікацію дітей з ТПМ. Однолітки з нормо-типовим розвитком спрямовані на дітей з порушеннями мовлення частіше під час гри, ніж між інтервалами гри, і це схоже, допомагає дітям з ТПМ підтримувати розмову, оскільки їх партнер може створити спільну комунікативну ситуацію, яку вони можуть використовувати для створення взаємодії [21]. Під час гри діти з ТПМ також можуть обмінюватися сценаріями, використовуючи невербальну поведінку [27].

Значна кількість досліджень I. Vakroulou, J. Dockrell, W. Campbell, K. Marton, B. Abramoff свідчать про труднощі командної взаємодії дітей з порушеннями мовлення. Командна взаємодія була досліджена у дітей молодшого шкільного віку, з використанням експерименту, який вимагав від дітей спільної роботи та групової діяльності. У більшості випадків такі ситуації були конфліктними [17,19]. Дітям з ТПМ було важко розподіляти ролі, дотримуватись послідовності виконання дій, прогнозувати наслідки власної поведінки, розуміти мотив дій інших тощо. На відміну від дітей з типовим розвитком, які прагнуть роз'яснень у своїх однолітків, розуміють мотиви власних дій, що призводять до конфліктної ситуації, діти з ТПМ вибирають менше складні стратегії вирішення конфліктів, наприклад, залучення дорослих або фізичну помсту. W. Campbell,

припускає, що діти типовим розвитком мають менш тонке розуміння конфліктних ситуацій ніж діти з ТПМ, оскільки вони дають менш точні судження щодо вирішення конфліктів стратегії у порівнянні [19]. Діти з ТПМ під час виконання спільних завдань дають менше підтверджуючих коментарів, ніж діти без порушень [25], а також діти з ТПМ, які демонструють високий рівень абстиненції або високий рівень агресії відповідно з труднощами виконують спільні завдання [18]. Крім того, дітям з типовим розвитком, у взаємодії з дітьми із ТПМ потрібно більше часу для прийняття групових рішень, ніж зазвичай без них [26]. Таким чином, схоже, що дітям з нормо-типовим розвитком важко взаємодіяти з дітьми з ТПМ для досягнення спільних цілей.

За результатами дослідження В. Brinton, M.Fujiki, E. Montague, J. Nanton спостерігаються випадки, коли діти з порушеннями мовлення мають типовий соціальний профіль та демонструють достатній рівень кооперативних навичок, які не гірші, ніж у однолітків з типовим розвитком [18]. Крім того, вони приймають рішення групи (команди, класу), успішно використовують невербальну поведінку, використовуючи вербальні висловлювання з тією ж швидкістю, що й діти без порушень [25]. Таким чином, це говорить про те, що труднощі у співпраці демонструють не всі діти з порушеннями мовленнєвого розвитку.

Дослідження М. Fujiki, В. Brinton, Т. Isaacson, С. Summers свідчать, що діти з тяжкими порушеннями мовлення можуть бути жертвою глузування однолітків з типовим розвитком. [9]. Діти з ТПМ мають підвищений ризик стати жертвою своїх однолітків у віці 7–8 років [32] та у віці 11 років [20]. Однак, дослідження М. Fujiki [9] не знаходить різниці в рівнях віктимізації між дітьми з іншими порушеннями розвитку і дітьми з ТПМ у віці 6–10 років. Дослідження G. Conti-Ramsden, N. Botting [20] включає велику вибірку з двохсот дітей з ТПМ. Це означає, що існує підвищений ризик віктимізації серед дітей з ТПМ. Розбіжність у теперішніх висновках щодо знуцання над дітьми з ТПМ може бути результатом відмінності в техніках вимірювання, у деяких дослідженнях використовуються показники анкетування дітей, соціометрія, а в інших дослідженнях використовується пряме спостереження [9]. Однолітки дітей із тяжкими порушеннями мовлення, можливо, менше схильні до знуцань, коли за ними спостерігає дорослий, і тому демонструють соціально прийнятну поведінку.

Висновки. Проаналізовані наукові дослідження розширили розуміння природи соціальної взаємодії дітей з тяжкими порушеннями мовлення з однолітками з типовим розвитком та охарактеризували труднощі, які мають діти даної категорії.

До причин що зумовлюють труднощі соціалізації дітей з тяжкими порушеннями мовлення відносять: порушення мовленнєвого розвитку (бідний і недостатньо точний словник, відсутні необхідні навички спілкування); негативний комунікативний досвід дитини з тяжкими порушеннями мовлення (глузування однолітків, підвищені вимоги дорослих тощо); проблеми, зумовлені індивідуально-типологічними особливостями (дратівливість, запальність, нестримність, плаксивість, негативні звички) .

Проаналізовані дослідження розкривають основні причини деяких соціальних характеристик дітей з тяжкими порушеннями мовлення. Проте, на відміну від описаних труднощів, було виявлено і сильні сторони взаємодії дітей з ТПМ з однолітками, а саме вміння дружити, використовувати вербальну та невербальну поведінку для створення спільного рішення з однолітками та вміння залучати однолітків у гру. Можна зробити висновок, що діти з порушеннями мовлення можуть мати соціальні труднощі, спричинені їх соціально-емоційними розвитком, незалежно від порушень мовлення, і саме ці соціально-емоційні проблеми призводять до проблем із спілкуванням з іншими людьми. Тому, виникає потреба з'ясування природи соціальної дезадаптації дітей з ТПМ. Наприклад, як впливають на успішність та труднощі соціальної взаємодії дітей порушеннями мовлення моделі поведінки однолітків з нормо-типовим розвитком та дорослих (батьків, вчителів тощо)?

Бібліографія

1. Матющенко І.М. До проблеми соціалізації дітей з тяжкими порушеннями мовлення // Журнал Логопедія, 2, 2002 / URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/10774>; **2. Сабелева А.** Коррекционно-развивающая среда как фактор преодоления трудностей социализации детей с тяжелыми нарушениями речи // Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / URL: <http://autoref-korreksionno-razvivayushchaya-sreda-kak-faktor-preodoleniya-trudnostei-sotsializatsii-detei.pdf>; **3. Соколова Г.** Особливості когнітивної сфери дітей з порушеннями мовлення // // Наука і освіта, 2021, 1 // URL:

<https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/articles/2021-1-doc/2021-1-st1> ;

4. . Norbury, C.F.; Gooch, D.; Wray, C.; Baird, G.; Charman, T.; Simonoff, E.; Vamvakas, G.; Pickles, A. The impact of nonverbal ability on prevalence and clinical presentation of language disorder: evidence from a population study. *J. Child Psychol. Psychiatry Allied Discip.* 2016, 57, 1247–1257; **5. Mok, P.L.H.;** Pickles, A.; Durkin, K.; Conti-Ramsden, G. Longitudinal trajectories of peer relations in Int. *J. Environ. Res. Public Health* 2020, 17, 3140 26 of 28 children with specific language impairment. *J. Child Psychol. Psychiatry Allied Discip.* 2014, 55, 516–527; **6. Redmond, S.M.; Rice, M.L.** The Socioemotional Behaviors of Children With SLI: Social Adaptation or Social Deviance? *JSLHR J. Speech, Lang. Hear. Res. JSLHR J. Speech, Lang. Hear. Res. Am. Speech-LanguageHearing Assoc.* 1998, 4198, 688–700.; **7. Fujiki, M.; Brinton, B.;** Isaacson, T.; Summers, C. Social Behaviors of Children With Language Impairment on the Playground: A Pilot Study. *Lang. Speech Hear. Serv. Sch.* 2001, 32, 101–113.; **8. Hart, K.I.; Fujiki, M.;** Brinton, B.; Hart, C.H. The Relationship Between Social Behavior and Severity of Language Impairment. *J. Speech Lang. Hear. Res.* 2004, 47, 647.; **9. Stanton-Chapman, T.L.;** Justice, L.M.; Skibbe, L.E.; Grant, S.L. Social and Behavioral Characteristics of Preschoolers With Specific Language Impairment; 2007; **10. Fujiki, M.; Spackman, M.P.;** Brinton, B.; Hall, A. The Relationship of Language and Emotion Regulation Skills to Reticece in Children With Specific Language Impairment. *J. Speech Lang. Hear. Res.* 2004, 47, 637–646.; **11. Chow, J.C.;** Wehby, J.H. Associations Between Language and Problem Behavior: a Systematic Review and Correlational Meta-analysis Theoretical Framework. *Educ Psychol Rev* 2018, 30, 61–82.; **12. McCabe, P.C.** Social and behavioral correlates of preschoolers with specific language impairment. *Psychol. Sch.* 2005, 42, 373–387.; **13. Van Daal, J.; Verhoeven, L.;** Van Balkom, H. Behaviour problems in children with language; impairment. *J. Child Psychol. Psychiatry Allied Discip.* 2007, 48, 1139–1147. ; **15. Yew, S.G.K.;** O’Kearney, R. The Role of Early Language Difficulties in the Trajectories of Conduct; **16. Problems Across Childhood.** *J. Abnorm. Child Psychol.* 2015.; **17. Bakopoulou, I.;** Dockrell, J.E. The role of social cognition and prosocial behaviour in relation to the socio-emotional functioning of primary aged children with specific language impairment. *Res. Dev. Disabil.* 2016, 49–50, 354–370; **18. Brinton, B.; Fujiki, M.;** Montague, E.C.; Hanton, J.L. Children With Language Impairment in Cooperative Work Groups. *Lang. Speech Hear.*

Serv. Sch. 2000, 31, 252.; **20. Campbell, W.N.;** Skarakis-Doyle, E. Innovations in measuring peer conflict resolution knowledge in children with LI: Exploring the accessibility of a visual analogue rating scale. J. Commun. Disord. 2011, 207–217.; **21. Conti-Ramsden, G.;** Botting, N. Conti-Ramsden & Botting: Social Difficulties and Victimization in Children With Social Difficulties and Victimization in Children With SLI at 11 Years of Age. J. Speech, Lang. Hear. Res. BULLET 2004, 47, 145–161.; **23. Craig, H.K.;** Gallagher, T.M. Interactive play: The frequency of related verbal responses; 1986; Vol. 29;.; **24. Craig, H.K.;** Washington, J.A.; Arbor, A. Access Behaviors of Children With Specific Language Impairment; 1993; Vol. 36;. **25. Edmonds, P.E.;** Haynes, W.O. Topic manipulation and conversational participation as a function of familiarity in school-age language-impaired and normal language peers. J. Commun. Disord. 1988, 21, 209–228.; **26 Fey, M.;** Leonard, L.; Wilcox, K. Speech style modifications of language-impaired children. J. Speech Hear. Disord. 1981, 46, 91–97.; **27 Guralnick, M.J.;** Gottman, J.M.; Hammond, M.A. Effects of social setting on the friendship formation of young children differing in developmental status. J. Appl. Dev. Psychol. 1996, 17, 625–651.; **28. Lederer, S.H.** “Let’s pretend that...”: Metacommunications in the collaborative pretend play of boys with specific language impairment, New York University, 1996. **29. Liiva, C.A.;** Cleave, P.L. Roles of Initiation and Responsiveness in Access and Participation for Children With Specific Language Impairment. J. Speech, Lang. Hear. Res. 2005, 48, 868–883.; **30. Margolis, R.B.** Social Entry Patterns of Autistic, Language Impaired, and Typically Developing Children, Hofstra University, 2001.; **31. Marton, K.;** Abramoff, B.; Rosenzweig, S. Social cognition and language in children with specific language impairment (SLI). J. Commun. Disord. 2005.; **32 PESCO, D.** Peer talk : children with specific language impairment in dyadic and group interactions., Library and Archives Canada = Bibliothèque et Archives Canada, 2005.; **33 Redmond, S.M.** Peer Victimization Among Students With Specific Language Impairment, Attention Deficit/Hyperactivity Disorder, and Typical Development. Lang. Speech. Hear. Serv. Sch. 2011, 42, 520–535.

References

1. Matiushchenko I.M. Do problemy sotsializatsii ditei z tiazhkymy porushenniamy movlennia // Zhurnal Lohopediia, 2, 2002 / URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/10774>; **2. Sabeleva A.** Korrektsyonno-razvyvaiushchaia sreda kak faktor preodoleniia trudnostei

sotsyalyzatsyy detei s tiazhelymy narushenyamy rechy // Avtoreferat dySSERTatsyy na soyskanye uchenoi stepeny kandydata pedahohycheskykh nauk / URL: <http://autoref-korreksionno-razvivayushchaya-sreda-kak-faktor-preodoleniya-trudnostei-sotsializatsii-detei.pdf>; **3. Sokolova H.** Osoblyvosti kohnityvnoi sfery ditei z porushenniamy movlennia // // Nauka i osvita, 2021, 1 // URL: <https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/articles/2021-1-doc/2021-1-st1>; **4. 1. Norbury, C.F.; Gooch, D.;** Wray, C.; Baird, G.; Charman, T.; Simonoff, E.; Vamvakas, G.; Pickles, A. The impact of nonverbal ability on prevalence and clinical presentation of language disorder: evidence from a population study. *J. Child Psychol. Psychiatry Allied Discip.* 2016, 57, 1247–1257; **5. Mok, P.L.H.;** Pickles, A.; Durkin, K.; Conti-Ramsden, G. Longitudinal trajectories of peer relations in Int. *J. Environ. Res. Public Health* 2020, 17, 3140 26 of 28 children with specific language impairment. *J. Child Psychol. Psychiatry Allied Discip.* 2014, 55, 516–527; **6. Redmond, S.M.; Rice, M.L.** The Socioemotional Behaviors of Children With SLI: Social Adaptation or Social Deviance? *JSLHR J. Speech, Lang. Hear. Res. JSLHR J. Speech, Lang. Hear. Res. Am. Speech-LanguageHearing Assoc.* 1998, 4198, 688–700.; **7. Fujiki, M.; Brinton, B.;** Isaacson, T.; Summers, C. Social Behaviors of Children With Language Impairment on the Playground: A Pilot Study. *Lang. Speech Hear. Serv. Sch.* 2001, 32, 101–113.; **8. Hart, K.I.; Fujiki, M.;** Brinton, B.; Hart, C.H. The Relationship Between Social Behavior and Severity of Language Impairment. *J. Speech Lang. Hear. Res.* 2004, 47, 647.; **9. Stanton-Chapman, T.L.;** Justice, L.M.; Skibbe, L.E.; Grant, S.L. Social and Behavioral Characteristics of Preschoolers With Specific Language Impairment; 2007; **10. Fujiki, M.; Spackman, M.P.;** Brinton, B.; Hall, A. The Relationship of Language and Emotion Regulation Skills to Reticece in Children With Specific Language Impairment. *J. Speech Lang. Hear. Res.* 2004, 47, 637–646.; **11. Chow, J.C.;** Wehby, J.H. Associations Between Language and Problem Behavior: a Systematic Review and Correlational Meta-analysis Theoretical Framework. *Educ Psychol Rev* 2018, 30, 61–82.; **12. McCabe, P.C.** Social and behavioral correlates of preschoolers with specific language impairment. *Psychol. Sch.* 2005, 42, 373–387.; **13. Van Daal, J.; Verhoeven, L.;** Van Balkom, H. Behaviour problems in children with language; impairment. *J. Child Psychol. Psychiatry Allied Discip.* 2007, 48, 1139–1147. ; **15. Yew, S.G.K.;** O’Kearney, R. The Role of Early Language Difficulties in the Trajectories of Conduct; **16. Problems Across Childhood.** *J. Abnorm. Child Psychol.* 2015.; **17. Bakopoulou, I.;** Dockrell, J.E. The role of social cognition and prosocial behaviour in relation to the

socio-emotional functioning of primary aged children with specific language impairment. *Res. Dev. Disabil.* 2016, 49–50, 354–370; **18. Brinton, B.; Fujiki, M.**; Montague, E.C.; Hanton, J.L. Children With Language Impairment in Cooperative Work Groups. *Lang. Speech Hear. Serv. Sch.* 2000, 31, 252.; **20. Campbell, W.N.**; Skarakis-Doyle, E. Innovations in measuring peer conflict resolution knowledge in children with LI: Exploring the accessibility of a visual analogue rating scale. *J. Commun. Disord.* 2011, 207–217.; **21. Conti-Ramsden, G.; Botting, N.** Conti-Ramsden & Botting: Social Difficulties and Victimization in Children With Social Difficulties and Victimization in Children With SLI at 11 Years of Age. *J. Speech, Lang. Hear. Res. BULLET* 2004, 47, 145–161.; **23. Craig, H.K.**; Gallagher, T.M. Interactive play: The frequency of related verbal responses; 1986; Vol. 29;.; **24. Craig, H.K.**; Washington, J.A.; Arbor, A. Access Behaviors of Children With Specific Language Impairment; 1993; Vol. 36;. **25. Edmonds, P.E.**; Haynes, W.O. Topic manipulation and conversational participation as a function of familiarity in school-age language-impaired and normal language peers. *J. Commun. Disord.* 1988, 21, 209–228.; **26 Fey, M.**; Leonard, L.; Wilcox, K. Speech style modifications of language-impaired children. *J. Speech Hear. Disord.* 1981, 46, 91–97.; **27 Guralnick, M.J.**; Gottman, J.M.; Hammond, M.A. Effects of social setting on the friendship formation of young children differing in developmental status. *J. Appl. Dev. Psychol.* 1996, 17, 625–651.; **28. Lederer, S.H.** “Let’s pretend that...”: Metacommunications in the collaborative pretend play of boys with specific language impairment, New York University, 1996. **29. Liiva, C.A.**; Cleave, P.L. Roles of Initiation and Responsiveness in Access and Participation for Children With Specific Language Impairment. *J. Speech, Lang. Hear. Res.* 2005, 48, 868–883.; **30 Margolis, R.B.** Social Entry Patterns of Autistic, Language Impaired, and Typically Developing Children, Hofstra University, 2001.; **31. Marton, K.**; Abramoff, B.; Rosenzweig, S. Social cognition and language in children with specific language impairment (SLI). *J. Commun. Disord.* 2005.; **32 Pesco, D.** Peer talk : children with specific language impairment in dyadic and group interactions., Library and Archives Canada = Bibliothèque et Archives Canada, 2005.; **33 Redmond, S.M.** Peer Victimization Among Students With Specific Language Impairment, AttentionDeficit/Hyperactivity Disorder, and Typical Development. *Lang. Speech. Hear. Serv. Sch.* 2011, 42, 520–535.

Received 06.09.2021

Accepted 06.10.2021

УДК 331.442:159

DOI 10.32626/2413-2578.2021-18.86-97

А.І. Куриця

allakouritsa@gmail.com

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

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ У 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: nathalia.gavr@gmail.com

Куриця А.І. Особливості прояву емоційного вигорання у логопедів. У статті зроблено спробу проаналізувати поняття «емоційне вигорання». Обґрунтовано важливість вивчення емоційного вигорання серед логопедів. З'ясовано, що одним з проявів професійних деструкцій особистості є феномен емоційного вигорання. Зазначено, що результативність професійної діяльності логопедів багато у чому залежить від стану і особливостей їх емоційної сфери. Акцентовано увагу на тому, що постійне емоційне напруження, щоденні психічні перевантаження, висока відповідальність, дисбаланс між інтелектуально-енергетичними витратами та морально-матеріальною винагородою обумовлюють ризик виникнення емоційного вигорання. З'ясовано, більшість логопедів неадекватно вибірково емоційно реагують у разі обмеження емоційної віддачі. Половині досліджуваних властиві підвищена особистісна тривожність, утруднена міжособистісна взаємодія, переживання психотравмуючих обставин

професійної діяльності, редукція професійних обов'язків, скорочення діяльності, що вимагає емоційних витрат. Зауважено, що є необхідність психопрофілактичної роботи з логопедами спрямованої на усвідомлення свого емоційного стану і оволодіння прийомами саморегуляції з метою подолання початкових симптомів стресу на роботі.

Ключові слова: професійні деструкції, професійне вигорання, емоційне вигорання, логопед.

Курица А.И. Особенности проявления эмоционального выгорания у логопедов. В статье подан содержательный анализ проблемы профессионального выгорания. Определены понятия «выгорания» и «профессиональное выгорания». Выявлены и охарактеризованы основные факторы, влияющие на формирование синдрома эмоционального выгорания у логопеда. Профессиональные функции логопеда, согласно требованиям профессии, предусматривают его личностно-профессиональное развитие, что связано с психопрофилактикой «психического выгорания», необходимостью сохранения психологической защищенности специалиста во взаимоотношениях на уровне «человек-человек». Доказано, что большинство логопедов эмоционально реагируют в случае ограничения эмоциональной отдачи. Половине испытуемых свойственны повышенная личностная тревожность, затруднено межличностное взаимодействие, переживание психотравмирующих обстоятельств профессиональной деятельности, редукция профессиональных обязанностей, сокращение деятельности, требующей эмоциональных затрат. Акцентируется внимание на необходимости психопрофилактической работы с логопедами, направленной на осознание своего эмоционального состояния и овладение приемами саморегуляции с целью преодоления начальных симптомов стресса на работе.

Ключевые слова: профессиональные деструкции, профессиональное выгорание, эмоциональное выгорание, логопед.

Kurytsya A. Manifestation features of emotional burnout in speech therapists. The article considers the analysis of the concept "emotional burnout". It is substantiated the importance of studying the emotional burnout among speech therapists. It is clarified, that one of the manifestations of professional personality destruction is the phenomenon of emotional burnout. It is noted that the effectiveness of the professional activities of speech therapists largely depends on the state and features of

their emotional sphere. Attention is drawn to the fact that the constant emotional stress, daily mental overload, high responsibility, imbalance between intellectual and energy costs and moral and material rewards lead to the risk of emotional burnout. It is found that most speech therapists do not respond emotionally selectively to emotional restriction. Half of the respondents are characterized as increased personal anxiety, difficult interpersonal interaction and experiences of psycho-traumatic circumstances of professional activity, reduction of professional duties and reduction of activities that require emotional expenses. It is noted that there is a need for psych prophylactic work with speech therapists aimed at realizing their emotional state and mastering the techniques of self-regulation in order to overcome the initial symptoms of stress at work.

Key words: professional destruction, professional burnout, emotional burnout, speech therapist.

Постановка проблеми. Професійна діяльність займає особливе місце в житті кожної людини. В процесі виконання професійної діяльності відбувається формування особистісних якостей, необхідних для тієї чи іншої спеціальності, тобто становлення людини як спеціаліста. Формування професійних якостей, необхідних для здійснення діяльності фахівця – довга та копітка праця, що залежить від величезної кількості чинників. Воно триває протягом усього професійного життя людини: починається з моменту вибору професії, йде в період навчання та продовжується до припинення виконання людиною своїх професійних обов'язків. Цей процес залежить від мінливості самої професії протягом життя (поява нових методів, технологій), вимог суспільства до неї. Таким чином, будь-яка професійна діяльність накладає свій психологічний відбиток на особистість людини, тим чи іншим чином «деформуючи» її. Така «деформація» може стати як передумовою для формування професіонала високого класу, так і для розвитку професійних деструкцій. Професійні деструкції – це поступово накопичені зміни сформованої структури діяльності й особистості, негативно позначаються на продуктивності праці і взаємодії з іншими учасниками цього процесу, а також на розвитку самої особистості. Подолання професійних деструкцій супроводжується психічною напруженістю, психологічним дискомфортом, кризовими явищами. Одним з проявів професійних деструкцій особистості є феномен емоційного вигорання [3]. Професійний розвиток особистості

передбачає її активне намагання впливати на зовнішні обставини; усвідомлення своїх дій і відповідальності за те, що відбувається з нею; планування і постановку мети професійної діяльності, внутрішню роботу над собою заради її досягнення. Усе це вимагає великих зусиль, що нерідко зумовлює емоційне виснаження, а згодом і вигорання, зокрема у фахівців професій системи «людина-людина». Трудова діяльність цих професійних груп досить швидко призводить до змін емоцій, і часто ці зміни розвиваються в негативну сторону: виникає відчуття виснаженості або спустошеності, нездатність швидко відновитися, з'являється хронічна втома, емоційна перевантаження. Все це є складовими елементами синдрому емоційного вигорання. Більш детально розглянемо цей феномен у професійній діяльності логопеда.

В даний час спостерігається тенденція до збільшення кількості дітей з обмеженими можливостями здоров'я. Якість життя таких дітей багато в чому залежить від фахівців, які працюють з ними. Особлива роль у їх навчанні та вихованні відводиться логопеду, робота якого спрямована на усунення недоліків у розвитку мовлення. Необхідною умовою успішного педагогічного процесу при роботі з даною категорією дітей є певний рівень не тільки професійної, але й особистісної готовності педагогів до роботи з ними, яка визначається такими його психологічними якостями, як істинно педагогічна спрямованість на розвиток особистості дитини, відповідальність, товариськість, рефлексія, ідентифікація, емпатія, толерантність [5], емоційна стійкість, позитивний емоційний фон, оптимістичний настрій. Як бачимо, результативність професійної діяльності логопедів багато у чому залежить від стану і особливостей їх емоційної сфери. Хоча, варто відмітити, що досліджень, присвячених вивченню емоційної сфери логопедів та, зокрема, їх емоційного та професійного вигорання, суттєво бракує.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивченню емоційного вигорання присвячені як теоретичні, так і експериментальні дослідження. Розробкою проблеми емоційного вигорання займалися І. Андрух, А. Баканова, В. Бойко, Н. Водоп'янова, С. Дацунова, О. Лось, К. Масlach, Н. Мусатенко, О. Петрова, В. Орел, Т. Рогінська, Д. Трунов, Т. Форманюк, Х.Дж. Фрейденберг та інші. Вказані автори в різні часи розробили підходи до вивчення проблеми емоційного вигорання [1; 3; 4; 5; 6; 8; 9; 10; 11; 12].

Вперше синдром емоційного вигорання описав американський психіатр Х. Фрейденберг в 1974 році [12]. Термін був введений з метою характеристики психологічного стану здорових людей, чия професійна діяльність нерозривно пов'язана з інтенсивним і тісним спілкуванням з людиною, постійною напругою емоційної сфери. На сьогоднішній день є величезна кількість теорій розвитку і формування емоційного вигорання. Розглянемо найбільш значущі з них.

Згідно теорії Пайнса і Аронсона [3], вигорання – це стан фізичного, емоційного і когнітивного виснаження, викликаного тривалим перебуванням в емоційно перевантажених ситуаціях. Виснаження є головною причиною (фактором), а інші прояви дисгармонії переживань і поведінки вважають наслідком. Згідно цієї моделі, ризик емоційного вигорання загрожує не тільки представникам соціальних професій.

Синдром емоційного вигорання, згідно з думками Д. Дирендонка, Ст. Шауфели, Х. Сиксма [11], зводиться до двомірної конструкції, що складається з емоційного виснаження і деперсоналізації. Перший компонент, який отримав назву «афективного», відноситься до сфери скарг на своє здоров'я, фізичне самопочуття, нервову напругу, емоційне виснаження. Другий – деперсоналізація – проявляється у зміні відносин або до оточуючих, або до себе. Він отримав назву «інсталяційного».

Відповідно до моделі Дж. Грінберга [3], професійне вигорання являє собою п'ятиступеневий прогресуючий процес, що складається з наступних етапів: 1) медовий місяць (задоволення від роботи є, але у зв'язку з тривалими робочими стресами енергійність і почуття задоволення починають зменшуватися); 2) недолік палива (з'являються перші ознаки фізіологічних порушень (проблеми зі сном, втома), знижується інтерес до змісту праці та/або до роботи, може проявлятися відстороненість від своїх обов'язків); 3) хронічні симптоми (виснаження, схильність до захворювань, дратівливість або почуття пригніченості, відчуття постійної нестачі часу); 4) криза (розвиток хронічних захворювань, втрата працездатності, незадоволеність якістю життя); 5) пробивання стіни (подальший розвиток захворювань).

Найпопулярнішою моделлю емоційного вигорання є теорія Маслач і Джексон, які систематизували описані характеристики даного синдрому і розробили опитувальник для його кількісної оцінки. Згідно моделі К. Маслач і С. Джексон, «вигорання» являє собою тривимірний

конструкт, що включає в себе емоційне виснаження, деперсоналізацію і редукацію особистих досягнень [9]. Під емоційним виснаженням розуміється почуття емоційної спустошеності і втоми, викликане власною роботою.

На сьогоднішній день інтерес дослідників, практичних психологів, лікарів до питання емоційного вигорання не згас, тривають дослідження даного феномену та його поширення серед різних професійних груп. Найбільш часто емоційне вигорання виявляється у людей, чия діяльність пов'язана з інтенсивним спілкуванням, постійною напругою емоційної сфери: медичні та соціальні працівники, педагоги, логопеди, психологи, священники, співробітники call-центрів, рятувальники, оператори телефонів довіри, продавці, менеджери, торгові представники [9].

Мета статті. Проаналізувати прояви синдрому емоційного вигорання логопедів.

Виклад основного матеріалу статті. Професійна діяльність логопеда – це особливий вид педагогічної діяльності, складність якої полягає у наданні психолого-педагогічної допомоги особам з порушеннями мовлення. Система професійної підготовки логопедичних кадрів в сучасних умовах виправдовує себе лише частково, бо розвиток вузького професіоналізму, представленість логопеда тільки як фахівця, що має хороші спеціальні знання, робить його певною мірою обмеженим, професійно байдужим, позбавляє повноти погляду на нові факти і явища. Логопед стає малоздатним до освоєння нових типів пізнавальних завдань, проблем, теорій і методик.

Говорячи про особистісні причини недооцінки професійної ефективності, варто відзначити дві основні, а саме [5]:

1. Недооцінка професійної ефективності насамперед пов'язана з завищеними вимогами. Завищені (у тому числі професійні) вимоги до себе пред'являють, як правило, логопеди, які мають установку досягати ідеального 100% результату в будь-якій сфері діяльності.

2. Друга особистісна причина, що призводить до розчарування в своєму професіоналізмі – це установка на отримання швидкого результату. У разі відсутності швидкого результату логопед з такою установкою буде відчувати розчарування.

Існує також ряд інших психологічних установок, що призводять до емоційного вигорання, наприклад: 1) установка робити роботу самостійно, не звертаючись за допомогою і підтримкою; 2) установка надавати допомогу іншим за будь-яку ціну, без урахування власних

потреб і фізичних ресурсів; 3) установка здійснювати кілька справ або проектів одночасно [11].

Ці установки «змушують» фахівця для підтримки гарного самопочуття виконувати роботу занадто дорогою ціною, що спричиняє перевантаження і, відповідно, емоційне та професійне вигорання.

Постійне емоційне напруження, щоденні психічні перевантаження, висока відповідальність, дисбаланс між інтелектуально-енергетичними витратами та морально-матеріальною винагородою обумовлюють ризик виникнення емоційного вигорання.

У даній статті досліджено прояв синдрому емоційного вигорання логопеда. Дослідженням охоплено 50 логопедів Хмельницької області, віковий діапазон 25-46 років. За допомогою методики В.В. Бойко [2] була досліджена сформованість симптомів фаз емоційного вигорання: напруження, резистенції та виснаження.

Як видно з таблиці 1, найбільш вираженим симптомом фази тривожного напруження є переживання психотравмуючих обставин професійної діяльності, фаза сформована у 26% і на стадії формування у 24% респондентів. Третина логопедів переживають тривогу і депресію, що пов'язані з професійною діяльністю в ускладнених обставинах (фаза сформована у 8% і на стадії формування у 24%). При цьому незадоволеність собою і незадоволення обраною професією, посадою, що розвиваються при неможливості конструктивно вирішити ситуацію, більшості досліджуваним не притаманні (фаза не сформувалася – 84%), як і відчуття «загнаності у клітку» та безвиході від переживання (воно відсутнє у 92%). Сума балів всіх симптомів вказує на те, що тривожне напруження в цілому не сформоване.

Таблиця 1

Вираженість тривожної напруги у досліджуваних логопедів (%)

Симптом											
Переживання психотравмуючих обставин			Незадоволеність собою			Загнаність у клітку			Тривога та депресія		
Фаза сформована	Фаза на стадії формування	Фаза не сформувалась	Фаза сформована	Фаза на стадії формування	Фаза не сформувалась	Фаза сформована	Фаза на стадії формування	Фаза не сформувалась	Фаза сформована	Фаза на стадії формування	Фаза не сформувалась
26	24	48	2	14	84	2	6	92	8	24	68

Аналіз вираженості симптомів фази резистенції (формування захисту) показав, що майже 2/3 досліджуваним (68%) притаманно неадекватно вибірково емоційно реагувати у разі обмеження емоційної віддачі: 42% з них перестали вловлювати різницю між економічним проявом емоцій і неадекватним вибірково емоційним реагуванням і ще 26% починають це робити. Другим за вираженістю симптомом цієї фази емоційного вигорання у логопедів є редуція професійних обов'язків (54%). Майже у половини (42%) логопедів розширена сфера економії емоцій, скорочено спілкування у позаробочий час з друзями і близькими через втому від контактів на роботі. У третини з них виявлена емоційно-моральна дезорієнтація: емоції недостатньо стимулюють їх моральні почуття, вони проявляють недостатню уваги до дітей та навіть грубість (табл. 2).

Таблиця 2

Вираженість фази резистентності у досліджуваних логопедів (%)

Симптом											
Неадекватна вибірково емоційна реакція			Емоційно моральна дезорієнтація			Розширення сфери економії емоцій			Редуція сфери професійних обов'язків		
Фаза сформована	Фаза на стадії формування	Фаза не сформувалась	Фаза сформована	Фаза на стадії формування	Фаза не сформувалась	Фаза сформована	Фаза на стадії формування	Фаза не сформувалась	Фаза сформована	Фаза на стадії формування	Фаза не сформувалась
42	26	32	14	18	66	22	20	58	42	12	46

Сума середніх показників шкал цієї фази свідчить про її формування у досліджуваних логопедів.

В табл. 3 представлена вираженість у логопедів симптомів виснаження, що характеризується зниженням загального енергетичного тону й ослабленням нервової системи, за яких формується емоційний захист. Найбільш виражений майже у половини (46%) досліджуваних симптом психосоматичних і психовегетативних порушень на рівні психічного і фізичного самопочуття (на фазі сформованості – у 8% та на стадії формування у 38%). У третини виявлені емоційний дефіцит, відчуття неможливості надати емоційну допомогу людям (на фазі сформованості у 4%, та на стадії формування ще в 32%).

Таблиця 3

Вираженість фази виснаження у досліджуваних логопедів (%)

Симптом											
Емоційний дефіцит			Емоційна відстороненість			Особистісна відстороненість			Психосоматичні та психовегетативні порушення		
Фаза сформована	Фаза на стадії формування	Фаза не сформувалась	Фаза сформована	Фаза на стадії формування	Фаза не сформувалась	Фаза сформована	Фаза на стадії формування	Фаза не сформувалась	Фаза сформована	Фаза на стадії формування	Фаза не сформувалась
4	32	64	2	24	74	4	26	70	8	38	54

При цьому більшості логопедів не властиві емоційна відстороненість, тобто виключення емоцій професійної діяльності (не сформована у 74%, на фазі сформованості лише у 2%) і особистісна відстороненість, що виявляється в повній або частковій втраті інтересу до суб'єктів професійної діяльності (не сформована у 74%, а характерна тільки для 4%). Однак викликає тривогу те, що у чверті (24%) з них формуються обидва ці симптоми, які, без сумніву, ускладнюють їх професійну діяльність і особистісний розвиток. Загальна сума резистенції логопедів свідчить про її невисоку вираженість.

Таким чином, більшість логопедів неадекватно вибірково емоційно реагують у разі обмеження емоційної віддачі. Половині досліджуваних властиві підвищена особистісна тривожність, утруднена міжособистісна взаємодія, переживання психотравмуючих обставин професійної діяльності, редукція професійних обов'язків, скорочення діяльності, що вимагає емоційних витрат. Ще майже половині притаманні психосоматичні і психовегетативні порушення на рівні психічного і фізичного самопочуття, розширення сфери економії емоцій, скорочення спілкування у позаробочий час з друзями і близькими через втому від контактів на роботі. Третина досліджуваних переживають тривогу і депресію, які пов'язані з професійною діяльністю в ускладнених обставинах, емоційний дефіцит, відчуття неможливості надати емоційну допомогу людям і характеризуються емоційно-моральною дезорієнтацією, недостатньою увагою до дітей і навіть грубістю. У 25% формується емоційна і особистісна

відстороненість, тобто виключення емоцій професійної діяльності, повна або часткова втрата інтересу до оточуючих людей.

Висновки. Отже, отримані результати свідчать, про необхідність психопрофілактичної роботи з даними фахівцями з усвідомлення свого емоційного стану і оволодіння прийомами саморегуляції з метою подолання початкових симптомів стресу на роботі, а, за потреби, – відновлення емоційних ресурсів. Для профілактики емоційного вигорання надзвичайно важливо: 1) вивчати психологічні причини, через які у логопедів самооцінка та оцінка результатів праці може не відповідати реальності; 2) формувати адекватні критерії професіоналізму та професійної успішності; 3) дослідити і пропонувати методи оцінки та самооцінки, які логопед міг би використовувати самостійно для аналізу своєї діяльності. Ці три напрямки роботи допоможуть логопеду бути більш реалістичним в оцінці своєї професійної ефективності. Більше того, вони є необхідними компонентами таких методів роботи, які спрямовані на підвищення рівня професійної компетентності.

Бібліографія

1. Андрух І.В. Фактори, що впливають на формування феномену «емоцій-ного вигорання» / І. В. Андрух // Проблеми екстремальної та кризової психології : збірник наукових праць. Вип. 12. частина 1. Х.: НУЦЗУ. 2012. С.22-29. **2. Бойко В.В.** Синдром «емоціонального вигорання» в професіональ-ном общении / Бойко В.В. СПб.: Питер, 1999. 105 с. **3. Водопьянова Н.Е.** Синдром психического вигорання в коммуникативных профессиях / Н. Е. Водопьянова // Психология здоровья. 2000. 463 с. **4. Дацунова С.** Подолання синдрому емоційного вигорання / С. Дацунова // Психолог. 2009. № 1. С.9-11. **5. Леонова А.Б.** Основные подходы к изучению профессионального стресса // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. 2001. № 11. С.2-16. **6. Лось О.Н.** Теоретические основы изучения синдрома вигорання / О.Н. Лось // Актуальні проблеми практичної психології: збірник наукових праць. Частина 1. Херсон: ПП. Вишемирський В.С., 2008. С.225-228. **7. Миронова С.** Основи корекційної педагогіки: навчально-методичний посібник / С. Миронова, О. Гаврилов, М. Матвєєва. Кам'янець-Подільський, 2010. 264 с. **8. Мусатенко Н.** Профілактика професійного згорання / Н. Мусатенко // Психолог. 2008. № 40. С.11-12. **9. Петрова О.Н., Лядокова Г.М.** Влияние профессиональной деятельности на стресс и эмоциональное выгорание у медицинских работников // Современные

наукоємкие технологии. 2013. №7. С.218-219. **10. Соковнина М.С.,** Соболева Е.С. Профилактика эмоционального выгорания педагогов и психологов через формирование адекватной оценки результативности профессиональной деятельности / М.С. Соковнина, Е.С.Соболева // Служба практической психологии в системе образования. Выпуск 8. Научные сообщения в городской научно-практической конференции. Научные редакторы доктор психологических наук, профессор А.К. Колеченко, старший преподаватель Н.В.Пунченко. Спб.: СПбАППО, 2004, С.272-277. **11. Maslach C.,** Leiter M. P. Early predictors of job burnout and engagement. *Journal of Applied Psychology*. 2008. № 93 (3). P. 498-512. doi: 10.1037/0021-9010.93.3.498. **12. Van Yperen N.W.** Informational support, equity and burnout: The moderating effect of self-efficacy // *J. of Occupat. Psychol.* 2004. V. 71. № 1. P. 29-33. 4. Perlman B., Hartman.

References

1. Andrukh I.V. Faktory, shcho vplyvayut' na formuvannya fenomenu «emotsiy-noho vyhoryannya» / I.V. Andrukh // *Problemy ekstremal'noyi ta kryzovoyi psykholohiyi : zbirnyk naukovykh prats'.* Vyp. 12. chastyna 1. KH.: NUTSZU. 2012. S.22-29. **2. Boyko V.V.** Syndrom «émotsyonal'noho vyhorannya» v professyonal'-nom obshchenyy / Boyko V.V. SPb.: Pyter, 1999. 105 s. **3. Vodop'yanova N.E.** Syndrom psykhycheskoho vyhorannya v kommunykativnykh professyakh / N.E. Vodop'yanova // *Psykholohyya zdorov'ya*. 2000. 463 s. **4. Datsunova S.** Podolannya syndromu emotsiynoho vyhorannya / S. Datsunova // *Psykholoh.* 2009. №1. S.9-11. **5. Leonova A.B.** Osnovnye podkhody k yzuchenyyu professyonal'noho stressa // *Vestnyk psykhosotsyal'noy y korrektsyonno-reabylytatsyonnoy raboty*. 2001. № 11. S.2-16. **6. Los' O.N.** Teoretycheskye osnovy yzuchenyya syndroma vyhorannya / O.N. Los' // *Aktual'ni problemy praktychnoyi psykholohiyi: zbirnyk naukovykh prats'.* Chastyna 1. Kherson: PP. Vyshemyrs'kyu V.S., 2008. S.225-228. **7. Myronova S.** Osnovy korektsiynoyi pedahohiky: navchal'no-metodychnyy posibnyk / S. Myronova, O. Havrylov, M. Matvyeyeva. Kam"yanets'-Podil's'kyu, 2010. 264 s. **8. Musatenko N.** Profilaktyka profesiynoho z'horannya / N. Musatenko // *Psykholoh.* 2008. № 40. S.11-12. **9. Petrova O.N.,** L'dokova H.M. Vlyyanye professyonal'noy deyatel'nosti na stress y émotsyonal'noe vyhoranye u medytsynskykh robotnykov // *Sovremennye naukoemkye tekhnolohyy.* 2013. №7. S.218-219. **10. Sokovnyina M.S.,** Soboleva E.S. Profylaktyka émotsyonal'noho vyhorannya pedahohov y psykholohov cherez formyrovanye adekvatnoy otsenky

rezul'tatyvnosty professyonal'noy deyatel'nosti / M.S. Sokovnyna, E.S.Soboleva // Sluzhba praktycheskoy psykholohyy v systeme obrazovanyya. Vypusk 8. Nauchnye soobshchenyya v horodskoy nauchno-praktycheskoy konferentsyy. Nauchnye redaktory doktor psykholohycheskykh nauk, professor A.K. Kolechenko, starshyyu prepodavatel' N.V.Punchenko. Spb.: SPbAPPO, 2004, P. 272-277. **11. Maslach C., Leiter M.P.** Early predictors of job burnout and engagement. Journal of Applied Psychology. 2008. № 93 (3). P. 498-512. doi: 10.1037/0021-9010.93.3.498. **12. Van Yperen N.W.** Informational support, equity and burnout: The moderating effect of self-efficacy // J. of Occupat. Psychol. 2004. V. 71. № 1. P. 29-33. 4. Perlman B., Hartman.

Received 09.09.2021

Accepted 09.10.2021

УДК 376:373.016

DOI 10.32626/2413-2578.2021-18.97-110

В.Е. Левицький

levik7419@ukr.net

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

Ю.В. Сербалюк

serbaliuk@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8914-2261>

ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ МЕТОДУ ГЛОБАЛЬНОГО ЧИТАННЯ ПРИ ФОРМУВАННІ НАВИЧКИ ЧИТАННЯ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Відомості про автора. **Левицький Вадим Едуардович** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії та спеціальних методик факультету спеціальної освіти, психології і соціальної роботи 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. **Сербалюк Юрій Володимирович** – кандидат історичних наук, доцент кафедри соціальної

педагогіки і соціальної роботи факультету спеціальної освіти, психології і соціальної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (Україна). У колі наукових інтересів: питання історії та нормативно-правового забезпечення спеціальної освіти. E-mail: serbaliuk@gmail.com

Contact. Levitsky Vadim Eduardovich – candidate of pedagogical sciences, associate professor department of speech therapy and special techniques of the faculty of special education in psychology and social work 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 **Serbaliuk Yuriy Volodymyrovych** – candidate of historical sciences, associate professor of the department of social pedagogy and social work faculty of special education, psychology and social work of Ivan Ogienko Kamyanets-Podilsky National University (Ukraine), 32300, Kamyanets-Podilsky, Ukraine. Research interests: issues of history and legal support of special education. E-mail: serbaliuk@gmail.com

Левицький В.Е., Сербалюк Ю.В. Використання елементів методу глобального читання при формуванні навички читання у дітей з порушеннями розумового розвитку молодшого шкільного віку. Стаття містить результати теоретичного узагальнення та практичної роботи з формування навички читання у дітей з порушеннями розумового розвитку молодшого шкільного віку.

Успішність і швидкість просування дитини у оволодінні читанням залежать від сформованості психічних функцій, які покладено в основу функціонального базису читання. До найважливіших складових процесу формування читання відносять: словниковий запас, граматичну сторону, вимову звуків і слів різного складу, фонематичні процеси, зорове і акустичне сприймання, слухомовленнєву і зоровопредметну пам'ять, конструктивний і динамічний праксис, увагу.

У статті виділено чотири етапи формування процесу читання: формування мотивації, інтересу до процесу читання; засвоєння звуків і букв; вивчення складових структур і окремих слів; читання елементарних текстів.

Розкривається актуальність використання елементів методу глобального читання дітей з порушеннями розумового розвитку молодшого шкільного віку поряд з використанням ортодоксального класичного аналітико-синтетичного методу навчання грамоти.

Ключові слова: читання, діти з порушеннями розумового розвитку, молодший шкільний вік, методи, прийоми, розвиток, якості читання.

Левицкий В.Э., Сербалук Ю.В. Использование элементов метода глобального чтения при формировании навыка чтения у детей с нарушениями умственного развития младшего школьного возраста. Статья содержит результаты теоретического обобщения и практической работы по формированию навыка чтения у детей с нарушениями умственного развития младшего школьного возраста.

Успешность и скорость продвижения ребенка в овладении чтением зависят от сформированности психических функций, которые заложены в основу функционального базиса чтения. К важнейшим составляющим процесса формирования чтения относят: словарный запас, грамматическую сторону, произношение звуков и слов разного состава, фонематические процессы, зрительное и акустическое восприятие, слухоречевую и зрительнопредметную память, конструктивный и динамичный праксис, внимание.

В статье ориентировочно выделено четыре этапа формирования процесса чтения: формирование мотивации, интереса к процессу чтения; усвоения звуков и букв; изучение составляющих структур и отдельных слов; чтение элементарных текстов.

Раскрывается актуальность использования элементов метода глобального чтения детей с нарушениями умственного развития младшего школьного возраста наряду с использованием ортодоксального аналитико-синтетического метода обучения грамоте.

Ключевые слова: чтение, дети с нарушениями умственного развития, младший школьный возраст, методы, приемы, развитие, качества чтения.

Levitsky V.E., Serbaluk Ju. The use of elements of the method of global reading in the formation of reading skills in children with intellectual disabilities of primary school age. The article contains the results of theoretical generalization and practical work on the formation of reading skills in children with intellectual disabilities of primary school age.

The success and speed of the child's progress in mastering reading depends on the formation of mental functions, which are the basis of the functional basis of reading. The most important components of the process of reading formation include: vocabulary, grammar, pronunciation of sounds and words of different syllables, phonemic processes, visual and acoustic perception, auditory and visual memory, constructive and dynamic practice, attention.

Research based on the study of the process of learning the native language by students with normative development and the experience of teaching children with intellectual disabilities allowed to put forward methodological provisions, the importance of which becomes especially relevant, namely: communicative orientation of learning; unity in the implementation of areas of work: the development of speech and thinking; obligatory motivation of students' speech and speech activity; formation and reliance on it in educational activities; the relationship of oral and written speech in the process of their development.

The article roughly identifies four stages of formation of the reading process: the formation of motivation, interest in the reading process; assimilation of sounds and letters; study of constituent structures and individual words; reading elementary texts.

The relevance of the use of elements of the method of global reading of children with intellectual disabilities along with the use of orthodox-classical analytical-synthetic method of literacy.

Positive dynamics of reading in students with intellectual disabilities bright. With the development of reading techniques less variability and individual characteristics in the reading process. The speed of reading from class to class increases due to the formation of the integrity of perception. The development of correct reading depending on the year of study can also be traced. The number of errors in each category is significantly reduced. But at all stages the main mistakes are repetition and substitution of words. The reason for this phenomenon is the inertia of nervous processes.

Key words: reading, children with intellectual disabilities, primary school age, methods, techniques, development, quality of reading.

Постановка проблеми. Використання ортодоксального аналітико-синтетичного методу навчання грамоти не завжди дає очікувано високі результати формування навички читання у дітей з порушеннями розумового розвитку. Це актуалізує пошуки шляхів для оптимізації навчальної ситуації. Використання елементів методу глобального читання є доцільним доповненням у процес формування читання у дітей з порушеннями розумового розвитку.

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

Мета статті: описати результати теоретичного узагальнення та практичної роботи з формування навички читання у дітей з порушеннями розумового розвитку молодшого шкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Дослідження, засновані на вивченні процесу засвоєння рідної мови учнями з нормотиповим розвитком і досвід навчання дітей з порушеннями розумового розвитку дозволили висунути методичні положення, значимість яких набуває особливої актуальності, а саме: комунікативна спрямованість навчання; єдність у реалізації напрямків роботи: розвиток мовлення і мислення; обов'язкова мотивація мовної та мовленнєвої діяльності; формування і опора на неї у навчальній діяльності; взаємозв'язок усного та писемного мовлення у процесі їх розвитку [4].

Повноцінна навичка читання характеризується: правильністю, швидкістю, виразністю і свідомістю. Процес формування кожної якості в учнів з порушеннями розумового розвитку досить своєрідний та індивідуальний.

Успішність і швидкість просування дитини у оволодінні читанням залежать від сформованості психічних функцій, які лежать в основі функціонального базису читання. До найважливіших складових процесу формування читання відносять: словниковий запас, граматичну сторону, вимову звуків і слів різного складу, фонематичні процеси, зорове і акустичне сприймання, слухомовленнєву і зоровопредметну пам'ять, конструктивний і динамічний праксис, увагу. Доведено пряму залежність швидкості формування читання від сформованості психічних функцій, що лежать в основі функціонального базису читання [3].

Розуміння процесу оволодіння читанням передбачає, що знання про літери мають спиратися на зв'язок: слухового, артикуляційного та зорового образів мовленнєвого звука, а також зорового образу літери. Розуміння слова має спиратися на зв'язок між слуховим образом, зоровим образом графічного позначення слова і зоровим образом об'єкта, який цим словом позначається. Ступінь збереженості і спільна робота зорового, акустичного і кінестетичного аналізаторів впливають на формування процесу читання [3].

Уміння оперувати буквами у процесі читання можна формувати тільки на основі сформованих у дитини стійких зв'язків між образами об'єктів і їх знакового опосередкування. Можливість почути у слові звук, співвіднести його з буквою і представити їх розташування по відношенню до інших звуків і букв у слові; можливість виділити на слух окремі слова в реченні, співвіднести слово з образом об'єкта; можливість

усвідомити розташування у реченні слів по відношенню одне до одного складають, з психологічної точки зору, готовність дитини до оволодіння вміннями і навичками читання і письма [6].

Візуально-моторна координація особливо важлива на початковому етапі навчання читання, коли рух пальцем вздовж строчки дитина простежує оком, вказує і визначає послідовність літер, складів, слів. Техніка і плавність читання формуються на цій основі. Учні не утримують рядок при читанні, оскільки зісковзують з одного рядка на інший, внаслідок чого не можуть зрозуміти зміст прочитаного. Зорове сприймання у дитини з порушеним інтелектом може бути недорозвинутим за рахунок: порушень фіксації погляду, обмеження поля зору, порушень зорового гнозису і т.п. Дитина не вміє самостійно зіставляти результат своїх дій із зразком, виокремлювати помилки і усувати невідповідність між зразком і власним результатом. Недостатній розвиток концентрації уваги сприяє тому, що при читанні тексту очі дитини роблять хаотичні рухи, відбувається зчитування літер які випадково потрапляють у поле зору. Важко формується звичка проходження напрямку читання – зліва направо. Діти з порушеннями розумового розвитку часто не розуміють змісту прочитаного і не можуть розповісти, про що читали у зв'язку з труднощами накопичення та актуалізації словника [5].

У дітей з порушеннями розумового розвитку мають місце труднощі в організації розгорнутого висловлювання і діалогу, що полягає у примітивності побудови синтаксичних конструкцій та стереотипії їх складу.

Труднощі формування навички читання також залежать від якості розуміння мовлення, точності сприймання звуків, морфем, що порушує розуміння зв'язків між словами.

У процесі навчання слід постійно акцентувати увагу дітей на поняттях «рядок», «початок тексту», «абзац», «ліва» і «права» частина книги, послідовність «літер», «слів»; звертати увагу на відпрацювання просторових уявлень, таких як «вгорі», «внизу», «зліва», «справа», «позаду». Навчати дотримуватися рядка при читанні. Необхідно попереджати схильність дітей до фіксованості на окремих завданнях, стереотипного відтворення тексту, використовувати картинно-графічний план при переказі. Так, при труднощах впізнавання букв, доречно використовувати спеціальні жестові символи, шрифти різних розмірів, форм, кольору на різному фоні. Під час труднощів у орієнтуванні на аркуші паперу, доцільно використовувати прийоми написання букви на

аркуші з коментарем її положення, під диктовку за елементами, маркування кольором (кольоровий розподіл аркуша, рядка).

Умовно виділяємо чотири етапи: формування мотивації, інтересу до процесу читання; засвоєння звуків і букв; вивчення складових структур і окремих слів; читання елементарних текстів.

1. Етап формування мотивації, інтересу до процесу читання.

Завдання: розвивати інтерес до читання, до оперування літерними знаками; розвивати процеси, що лежать в основі психологічного базису читання; формувати вміння розпізнавати і запам'ятовувати окремі букви і співвідносити їх з картинкою; накопичувати у мовленнєвій пам'яті акустичні образи звуків, у руховій – кінестетичні образи і співвідносити їх з графічною формою, формувати навичку пересування погляду по рядку зліва направо, формувати правильну вимову звуків, складів і слів.

Сучасний звуковий аналітико-синтетичний метод навчання читання є провідним у традиційній методиці навчання рідної мови у школі. Однак педагоги-практики зазначають, що під час навчання читання дітей з порушеннями розумового розвитку працювати тільки у традиційній системі не достатньо продуктивно і пропонують використовувати елементи «глобального читання» і метод піктограм у роботі з дітьми, що зазнають особливі труднощі на шляху формування навички читання.

Традиційно, дитину приваблюють ілюстрації, у зв'язку з чим і використовується картинка, що відображає смисловий зміст слова. Досвід показав, що складання підписів до картинок, розвиває інтерес до процесу читання, що також може розглядатися як джерело знань, тому що формує словник дитини [2].

При глобальному читанні діти орієнтуються на зразок вимови, заданий педагогом, вимовляють написане на таблиці разом або повторюють. На початковому етапі, педагог, показуючи напрямок читання рухом руки (указки), формує у школярів навичку ведення погляду за рядком зліва направо. Таким чином, вже на підготовчому етапі до читання, поступово формується звичка, необхідна при аналітичному читанні. Увага дитини на цьому етапі перекладається з предметного на знаково-символічний рівень розуміння, осмислення і взаємодії. Вперше у свідомості дитини формують інтерес до розуміння того, що поєднання символів (букв) несе у собі певний сенс. Формується мотивація до розкриття цього сенсу.

Спочатку пред'являється картинка – у дитини формується інтерес до зорового образу. Потім педагог називає картинку і дитину просять

повторити назву. Виникає слуховий (акустичний) образ, який супроводжується артикуляційним. Наступний крок, – педагог викликає інтерес до картки з написаним словом, яку підкладає до картинки, і читає слово. Потім дитину просять повторити. Безумовно, найважливішу роль при цьому виконує наслідування. Процес наслідування свідчить про формування мотивації у дитини до повтору почутого. У свідомості дитини зоровий, слуховий і артикуляційний образи доповнюються графічним. Потім картинка через деякий час забирається, залишається тільки картка з буквами, яка тепер несе в собі все смислове навантаження. На цьому етапі йде накопичення мнестичних образів у мовленнєвій пам'яті, запам'ятовування та об'єднання в єдиний символ акустичних і кінестетичних образів з графічною формою (письмовим образом слова) і зображенням предмета. Таким чином, зафіксовані в пам'яті зоровий, кінестетичний і слуховий образи об'єднуються разом з графічним. Смысловий акцент поступово зміщується на буквене зображення. Технологія роботи і прийоми: а) співвіднесення картки з написаним словом з картинкою, що відображає смисловий зміст написаного слова, формування акустичного образу слова, зображеного на картинці; б) написаного на картці слова разом або з повтором; об'єднання зорового, слухового, артикуляційного і графічного образів у буквене зображення слова; в) закріплення літерного вигляду слова; «читання» слова, відтворення за наслідуванням акустичного образу слова (картинка забирається, залишається картка з написаним словом); г) закріплення досвіду у ігрових завданнях.

Елементи гри також стимулюють інтерес до «читання» запропонованих слів. Вивчені слова потім можуть становити різні комбінації. Коли впізнавання цих слів буде відпрацьовано, пропонуються завдання на впізнавання слова за акустичними ознаками (на слух). Шрифт на картці і її фон обов'язково змінюються, щоб створити дитині нові умови для закріплення слова. Спочатку завдання виконується колективно, потім з часткою самостійності кожним учнем. Індивідуальну допомогу спочатку отримують всі діти, далі обсяг її скорочується. Доцільно надалі у словах виділяти перші літери і акустично і графічно, як опору, на яку діти можуть орієнтуватися при виборі слова.

Важливо, також щоб вся інформація, призначена для засвоєння, була представлена в зоровому полі дитини, що забезпечує концентрацію її уваги, моментальне зорове сприймання і мимовільне зорове запам'ятовування, співвіднесення слова із зображенням предмета, яке воно позначає, що і забезпечує свідомість читання [4]. При навчанні

дитини з порушеннями розумового розвитку не слід перевантажувати зорове поле картинками, в роботі може бути не більше 2-х, щонайбільше 3-х картинок для здійснення вибору. При пересуванні карток рухи дитини можуть бути неточними, важливо у цьому випадку підтвердити вибір картинки акустично. Можна також використовувати магнітну дошку з картками і картинками на магнітах для мінімізації рухових проблем.

2. Вивчення букв.

Мета: формування узагальненого образу літери, що включає акустичний, кінестетичний і зорово-просторовий образи. Завдання: знайомити з буквами і елементами, з яких складаються друковані літери, конструювати літери з окремих елементів і їх запам'ятовувати; розвивати психічні процеси (увагу, пам'ять, мислення), різні види сприймання (слухове, візуально-просторове, кінестетичне) дрібну моторику; розвивати фонематичний слух, виділяти і розпізнавати звуки; розвивати кінестетичні відчуття артикуляційного апарату, уявлення про артикуляційні позиції, закріплювати правильну артикуляцію кожного звука, звуконаслідування, відпрацьовувати навички стеження поглядом за предметом що переміщується, виділяти частини предмета, порівнювати їх, розташовувати у певній послідовності, формувати уявлення про просторову орієнтацію при конструюванні на аркуші.

У зв'язку з тим, що поскладовий принцип читання вимагає, зорового сканування слова, речення, тобто передбачення, що випереджає впізнання подальшої літери (на позначення голосного звука) перш або одночасно з попередньою (на позначення приголосного), то всі літери на позначення голосних відпрацьовуються спочатку. Порядок вивчення голосних традиційний. Мета роботи з голосними: відпрацювання фонетико-фонематичної бази для формування та корекції порушень складової структури слова.

На кожному етапі повторювалися вже вивчені букви, читалися склади з урахуванням складності для засвоєння та слова, утворені з вивчених складових структур.

Диференціація слів з парами приголосних, що відрізняються за дзвінкістю-глухістю, досить складна і «відчутна» не всім учням. Робота в цьому випадку також ведеться з опорою на кінестетичні відчуття. Добираються спочатку слова, де приголосні стоять на початку слова, потім в середині. На цьому етапі школярі вчаться виділяти слова з слова, чути і виділяти звуки. Ведеться робота щодо визначення наявності звука у слові, його виділення, визначення місця у слові. Пропонуються

наступні завдання: на розрізнення звуків за тембром, силою і висотою; на виділення звуків (педагог вимовляє кілька звуків, а дитина плескає в долоні, коли чує заданий звук у словах, складах і в рядах звуків); на розрізнення складів (ланцюжок складів на повторення або визначення зайвого складу: «па-па-па-ба»), відстукування складів; на розрізнення схожих за звучанням слів (педагог називає предмет, а дитина піднімає відповідну картинку); подолання труднощів розуміння нових слів.

При навчанні потрібно вимовляти звук акцентовано разом з дитиною, визначати наявність звуку, місце у слові, на картці зі словом. У разі труднощів із звуковимовою використовується логопедична допомога.

Після знайомства з буквою картка з буквою накладається на написане слово, визначається її місце розташування. Далі картка з друкованим словом закривається і місце звука визначається дитиною тільки за слуховим образом.

Пропонуються завдання на визначення позиції букви на початку і кінці слова (для букв на позначення приголосних звуків), завдання на знаходження місця букви у слові (у наголошеній позиції для букв на позначення голосних звуків), на впізнавання букв різних величин і шрифтів, на підбір картинок на конкретну букву і т.д. Корисно використовувати гру «Чарівний мішечок», для відпрацювання акустичного образу літери у її взаємодії з просторово тактильним аналогом. Обов'язкове використання стимулів, особливо емоційної підтримки, тактильний контакт, використання іграшок. А також можливо ліпити букви з пластиліну, вирізати ножицями з кольорового паперу, викладати з рахункових паличок, елементів мозаїки.

Формування кінестетичного (артикуляційного) образу звука: розвиток кінестетичних відчуттів апарату артикуляції, розвиток кінестетичних уявлень про артикуляційну позицію. Чіткість кінестетичних подразнень, їх сила створюють сприятливі умови для звукового аналізу. Діти відчувають труднощі при уточненні рухів артикуляційного апарату. Це вимагає спеціальної роботи по закріпленню правильної артикуляції кожного звука і формування чіткості вимови. Щоденна артикуляційна гімнастика спільно з цими вправами служить основою для подолання недоліків функціонування артикуляційного апарату, що ускладнюють аудіювання. Артикуляційні вправи здійснювалися на уроці з усім класом. Разом з відпрацюванням правильної вимови ведеться робота над мовленнєвим диханням, темпом мовлення, силою і висотою голосу, дикцією. Важливу роль на цьому

етапі виконує взаємодія з логопедом. Підкріплення образу букви спеціальними символами, які будуть легко запам'ятовуватися дітьми, швидко відтворюватися, будуть логічно пов'язаними зі звуковим аналогом, посилять звукове сприймання шляхом додаткової опори на різні аналізатори. Жестовий символ у поєднанні із зоровим створюють точний і стійкий образ кожного звуку.

Завдання на складання слова з вимовлених окремих звуків. Цей вид вправ закладає основу і для впізнавання букв у словах і для подальшого навчання списування із зразка. Корисні також вправи з накладеними буквами: вчитель на дошці демонструє букви різного кольору, накладені одна на одну, а учні мають здогадатися за доступними для сприймання елементами, які це можуть бути букви. Завдання ускладнюється, коли у всіх букв однаковий колір. Дітям пропонуються завдання на виділення літери, на виділення її елементів, на конструювання букви з окремих елементів, впізнавання літери за її частинами, визначення відсутнього елемента букви, накладання букв однієї на іншу, виділення першої літери з групи слів, підбір слів на задану букву, добір літери до слова, завдання на визначення місця букви у слові, письмо по піску, у повітрі, за обведенням, за крапками.

3. Етап вивчення складових структур і окремих слів.

Мета: правильне читання різних складових структур, впізнавання їх у словах, правильне читання елементарних слів. Завдання: формувати злиття звуків у склади при поєднанні двох голосних; при поєднанні приголосного з голосним у прямому складі; у двоскладових словах типу ГПГ (голосний-приголосний-голосний); у односкладові слова типу ППП (приголосний-голосний-приголосний); у двоскладові і трискладові слова, що складаються з відкритих складів; у двоскладові слова, що складаються з відкритого і закритого складів; продовжувати вчити розрізняти зорові образи різних букв; продовжувати вчити диференціювати звуки і співвідносити їх з буквами; продовжувати розвивати зоровий аналіз розпізнавання і запам'ятовування зорових образів букв і слів; вчити складати слово зі складів, обирати потрібний склад/слово з ряду; навчати поскладовому читанню слів і читанню цілими словами.

Для закріплення навичок засвоєння букв, читання складів учням пропонуються завдання: назвати пройдені букви; дібрати до вимовлених звуків відповідні картки з буквами; співвіднести звук і букву, їх друкованого і рукописного варіантів; визначити за артикуляцією звук, вимовлений без голосу спочатку вчителем, потім учнями; визначити, у

якому з названих слів зустрічається звук, заданий вчителем; дібрати картинки на вказаний звук; плеснути в долоні, якщо слово починається з потрібної літери; визначити місце звука у слові (на початку, в кінці); читати склади, порівнювати подібні за звучанням складові структури; розкласти на звуки запропоновані вчителем склади і слова, скласти з букв розрізної азбуки; скласти слова (з опорою на малюнок), вимовлені вчителем з букв розрізної азбуки або запропонованих карток зі складами; запам'ятати вивчені склади; правильно і плавно прочитати склади за картою або під картинкою у книзі; доповнити відсутній склад до слова, орієнтуючись на картинку; постійно повторювати складові структури для запам'ятовування; порівняти склади і слова, що відрізняються однією літерою або їх кількістю; порівняти склади і слова з опозиційними звуками: дзвінкими і глухими; шиплячими і свистячими; м'якими і твердими; розвиток семантичного рівня; прочитати слова за букварем, короткі речення і підписи до картинок; знаходити на картці зображення того, про що прочитано; відповісти коротко на питання вчителя за прочитаним; розглянути картинку, з'ясувати її зміст, скласти речення, включивши у нього прочитане слово; скласти прочитані склади, слова з букв розрізної азбуки; читати слова, що складаються з нових складових структур.

4. Етап читання елементарних текстів.

Мета: правильне читання та розуміння адаптованого тексту. Завдання: вчити правильно читати і розуміти адаптований текст; вчити орієнтуватися у реченні; вчити визначати початок і кінець речення, слова у реченні; вчити виділяти паузи між реченнями; розвивати семантичний рівень, працювати над словником.

Накопичення зорових образів слів через багаторазове повторення дозволяє розвивати лексико-семантичну сторону мовлення. Сенсомоторний рівень забезпечує семантичний рівень, тобто технічно правильне читання є передумовою для розуміння написаного. Розуміння прочитаного також здійснюється тільки при достатньому рівні розвитку лексико-граматичної сторони мовлення, тобто у тому випадку, якщо дитина розуміє значення кожного слова, і розуміє зв'язок між словами у реченні [1].

Особливе значення у цьому випадку приділяється розвитку семантичного рівня. Це і відповіді на питання за кожним реченням (елементи переказу за питаннями за текстом), додбір картинок до слів і речень до тексту, програвання ситуації, наприклад, при заучуванні простих віршів, вибір картинок на слух із зображеннями до кожної дії

прочитаного тексту, вибір однієї картинки з двох або вибір з великого демонстраційного матеріалу, практика вироблення навички читання при виконанні побутових завдань і т.д. Саме робота з картинками (демонстраційним матеріалом) сприяє розширенню словника через заучування вимови нових слів і їх значень. Також обов'язково використовуються вправи на орієнтуванням у тексті: дати відповідь, використовуючи текст, прочитати відповідь з тексту. Тексти добираються з урахуванням вимог: доступність змісту; простота структури речень; цікавість сюжету; обсяг відповідний можливостям учнів.

Висновки. Позитивна динаміка розвитку читання у школярів із порушеннями розумового розвитку проявляється досить яскраво. З розвитком техніки читання менше проявляється варіативність і індивідуальні особливості у самому процесі читання. Швидкість читання від класу до класу збільшується у зв'язку з формуванням цілісності сприймання. Техніка читання удосконалюється в учнів повільно, і відставання, з початку навчання, позначається на подальших етапах. Причини цих ускладнень полягають у індивідуальних особливостях протікання розумових процесів і встановлення зв'язків між сприйманням і вимовою, а також з труднощами синтезу слів у фразу. Найбільшу трудність для читання представляють багатоскладові слова з наголосом на першому складі і слова зі збігом приголосних у середині слова. Повільність темпу читання складних слів може бути пояснена вузькістю сприймання. Для учнів цієї категорії побуквений поскладовий процес читання, долається повільно, і вони потребують особливої поетапності для засвоєння кожної нової складової структури. Повільно і важко в учнів вдосконалюється навичка правильності читання, в основному, це смислові заміни. При читанні можуть зустрічатися і мовленнєворухові помилки, як правило, пов'язані з недоліками вимови. У процесі читання проявляються і порушення одзвінчення, оглушення, змішування звуків, схожих за артикуляцією. Простежується і розвиток правильності читання в залежності від року навчання. Значно скорочується кількість помилок кожної категорії. Але на всіх етапах основними залишаються помилки повторення і заміни слів.

У більшості учнів відзначаються позитивні зрушення у розвитку розуміння сенсу прочитаного, що є результатом корекційної роботи та навчання в цілому.

Бібліографія

1. **Вавина Л.С.** (1990) Методические рекомендации по обучению грамоте учащихся I-II отделений вспомогательной школы. К.: РУМК; 2. **Коваль Г.П., Деркач Н.І., Наумчук М.М.** (2008) Методика викладання української мови: Навчальний посібник для студентів педінститутів, гуманітарних університетів, педагогічних коледжів. Тернопіль: Астон; 3. **Логопедія: підручник** (2010) / За ред. М.К. Шеремет. К.: Видавничий дім «Слово»; 4. **Методичні рекомендації** по удосконаленню навичок читання учнів молодших класів допоміжної школи (1990) / Під ред. М.В. Плешканівської. К.: РУМК; 5. **Миронова С.П.** (2007) Олігофренопедагогіка. Компактний навчальний курс: Навчальний посібник Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний університет, редакційно-видавничий відділ; 6. **Тарасун В.В.** (2004) Логодидактика. Навчальний посібник для вищих навчальних закладів. К.: Видавництво Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова.

References

Vavyna L.S. (1990) *Metodycheskye rekomendatsyy po obucheniu hramote uchashchykhsia I-II otdelenyi vspomohatelnoi shkoly*. K.: RUMK; 2. **Koval H.P., Derkach N.I., Naumchuk M.M.** (2008) *Metodyka vykladannia ukrainskoi movy: Navchalnyi posibnyk dlia studentiv pedinstytutiv, humanitarnykh universytetiv, pedahohichnykh koledzhiv*. Ternopil: Aston; 3. **Lohopediia: pidruchnyk** (2010) / *Za red. M.K. Sheremet*. K.: *Vydavnychiy dim «Slovo»*; 4. **Metodychni rekomendatsii** po udoskonalenniu navychok chytannia uchniv molodshykh klasiv dopomizhnoi shkoly (1990) / *Pid red. M.V. Pleshkanivskoi*. K.: RUMK; 5. **Myronova S.P.** (2007) *Olihofrenopedahohika. Kompaktnyi navchalnyi kurs: Navchalnyi posibnyk Kamianets-Podilskyi: Kamianets-Podilskyi derzhavnyi universytet, redaktsiino vydavnychiy viddil*; 6. **Tarasun V.V.** (2004) *Lohodydaktyka. Navchalnyi posibnyk dlia vyshchyykh navchalnykh zakladiv*. K.: *Vydavnytstvo Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.P.Drahomanova*.

Авторський внесок

Левицький В.Е. – 50%,

Сербалюк Ю.В. – 50%

Received 17.09.2021

Accepted 17.10.2021

УДК 376.011.3-051-056.264:373.056.2

DOI 10.32626/2413-2578.2021-18.111-124

Л.І. Лісова

ruzhitska1605@ukr.net

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

О.М. Опалюк

sedoy74@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0002-5956-0163>

О.П. Глоба

alexgloba1961@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4098-1598>

ДО ПИТАННЯ ПРО РОБОТУ ЛОГОПЕДА В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАЛЬНОГО ПРОСТОРУ

Відомості про автора. Лісова Людмила Іванівна, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри логопедії та спеціальних методик факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Україна. E-mail: ruzhitska1605@ukr.net. Опалюк Олег Миколайович, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психолого-медико-педагогічних основ корекційної роботи факультету спеціальної освіти, психології і соціальної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Україна. E-mail: sedoy74@ukr.net. Глоба Олександр, доктор педагогічних наук, професор кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. У колі наукових інтересів: проблема раннього виявлення, профілактики і корекції порушень функцій опорно-рухового апарату у дітей і дорослих з використанням інноваційних технологій. alexgloba1961@gmail.com.

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. _Opalyuk Oleh Mykolayovych, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Psychological, Medical and Pedagogical Fundamentals of Correctional Work, Faculty of Special Education,

Psychology and Social Work, Ivan Oghienko Kamyanyets-Podilsky National University, Ukraine. E-mail: sedoy74@ukr.net Globa Alexander, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of speech therapy and special methods in Kamyanyets-Podilsky National Ivan Oghienko University. In the area of scientific interests: the problem of early detection, prevention and correction of disorders of the musculoskeletal system in children and adults with the use of innovative technologies. E-mail: alexgloba1961@gmail.com.

Відомості про наявність друкованих статей: Лісова Л.І. Принципи розвиваючого навчання у загальноосвітньому просторі та у корекційно-виховному процесі. Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі: матеріали IV міжнародної науково-практичної конференції. Суми.: ФОП Цьома С.П., 2018. С.22-26. **Лісова Л.І.** Особливості підготовки молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення до розв'язування арифметичних задач на логопедичних заняттях. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук. журнал / за ред. А.А. Сбруюва. Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2020. №7 (101). С.308-318.

Лісова Л.І., Опалюк О.М., Глоба О.П. До питання про роботу логопеда в умовах інклюзивного навчального простору. У запропонованій статті подано результати аналізу законодавчих документів та науково-методичної літератури у сфері діяльності логопеда в умовах інклюзивного середовища. Логопед на початку навчального року за результатами обстеження учнів, у випадку виявлення порушень мовлення, які потребують довготривалої допомоги або спеціально організованого навчання, підозри на інші порушення розвитку – рекомендує батькам (іншим законним представникам) дитини звернутися до інклюзивно-ресурсного центру для проведення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини. Після отримання висновку про комплексну оцінку заклад освіти в особі керівника закладу укладає договір з логопедом про надання корекційно-розвиткових послуг дитині з особливими освітніми потребами, яка навчається за інклюзивною формою. На підставі висновку про комплексну оцінку складається Індивідуальна програма розвитку, у якій зазначено, що логопед є членом команди психолого-педагогічного супроводу дитини. Логопед, будучи членом команди фахівців, що реалізують психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивну освітньому просторі,

здійснює: діагностичну, розвивальну, організаційно-методичну, консультативно-просвітницьку роботу. Протягом навчального року логопед оформляє наступні документи: мовленнєву карту на кожну дитину, перспективний та календарний плани роботи, індивідуальні зошити на кожну дитину, річний звіт про результати корекційного навчання. Логопед бере участь в шкільних методичних об'єднаннях, засіданнях інклюзивно-ресурсного центру, поповнює логопедичний кабінет новинками методичної та дидактичної літератури. Кожен напрямок діяльності логопеда включається в єдиний процес психолого-педагогічного супроводу і в рамках інклюзивної освіти набуває особливого значення. Тобто він зорієнтований не тільки на подолання мовленнєвих порушень в учнів з особливими освітніми потребами, але і на їх соціалізацію та адаптацію в середовищі однолітків з нормо-типовим розвитком.

Отже, діяльність логопеда в інклюзивному середовищі не обмежується лише корекційним впливом. Усе більшого значення набуває сприяння соціалізації дітей з мовленнєвими порушеннями. Тому що, саме мовленнєві порушення стають перешкодою на шляху до комунікації дітей з порушеннями мовлення з іншими дітьми та вчителями.

Ключові слова: інклюзивне навчання, логопед, порушення мовлення, психолого-педагогічний супровід, соціалізація.

Лісова Л.И., Опалюк О.Н., Глоба А.П. К вопросу о работе логопеда в условиях учебного инклюзивного пространства. В данной статье представлены результаты анализа законодательных документов и научно-методической литературы в сфере деятельности логопеда в условиях инклюзивной среды. Логопед в начале учебного года по результатам обследования учащихся, в случае выявления нарушений речи, требующих длительной помощи или специально организованного обучения, подозрения на другие нарушения развития – рекомендует родителям (другим законным представителям) ребенка обратиться в инклюзивно-ресурсный центр для проведения комплексной психолого-педагогической оценки развития ребенка. После получения заключения о комплексной оценке учебное заведение в лице руководителя заведения заключает договор с логопедом о предоставлении коррекционно-развитых услуг ребенку с особыми образовательными потребностями, который учится по инклюзивной форме. На основании вывода о комплексной оценке составляется Индивидуальная программа развития, в которой отмечено, что логопед является членом команды психолого-педагогического сопровождения ребенка. Логопед, являясь членом команды специалистов,

реализующих психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями в инклюзивном образовательном пространстве, осуществляет: диагностическую, развивающую, организационно-методическую, консультативно-просветительскую работу. В течение учебного года логопед оформляет следующие документы: речевую карту на каждого ребенка, перспективный и календарный план работы, индивидуальные тетради на каждого ребенка, годовой отчет о результатах коррекционного обучения. Логопед участвует в школьных методических объединениях, заседаниях инклюзивно-ресурсного центра, пополняет логопедический кабинет новинками методической и дидактической литературы. Каждое направление деятельности логопеда включается в единый процесс психолого-педагогического сопровождения и в рамках инклюзивного образования приобретает особое значение. То есть, он ориентирован не только на преодоление речевых нарушений у учащихся с особыми образовательными потребностями, но и на их социализацию и адаптацию в среде сверстников с нормо-типичным развитием.

Ключевые слова: инклюзивное обучение, логопед, нарушение речи, психолого-педагогическое сопровождение, социализация.

Lisova L.I., Opalyuk O.N., Globa O.P. On the question of the work of a speech therapist in an inclusive learning space. The proposed article presents the results of the analysis of legislative documents and scientific and methodological literature in the field of speech therapy in an inclusive environment. Speech therapist at the beginning of the school year based on the results of the survey of students, in case of speech disorders that require long-term assistance or specially organized training, suspicions of other developmental disorders - recommends parents (other legal representatives) of the child to contact the inclusive resource center for comprehensive psychological pedagogical assessment of child development. The conclusion of the inclusive resource center on a comprehensive psychological and pedagogical assessment of the development of a child with special educational needs notes the features of the child's speech competence (knowledge, abilities, skills, etc.), the needs and recommendations for speech therapist, and the number of hours for correctional developmental speech therapy services. After receiving an opinion on the comprehensive assessment, the educational institution, represented by the head of the institution, enters into an agreement with a speech therapist to provide correctional and developmental services to a child with special educational needs who is studying in an inclusive form. Based on the conclusion of the comprehensive assessment, an Individual

Development Program is drawn up, which states that the speech therapist is a member of the team of psychological and pedagogical support of the child. Speech therapist, being a member of the team of specialists who provide psychological and pedagogical support to children with special educational needs in an inclusive educational space, performs: diagnostic, developmental, organizational and methodological, advisory and educational work. Special pedagogical activity of a speech therapist is carried out on the basis of the program included in the structure of the basic educational program of the general educational institution. Based on this, the main activities of a speech therapist are determined in the framework of psychological and pedagogical support of children with special educational needs who study in an inclusive space. During the school year, the speech therapist draws up the following documents: a speech card for each child, long-term and calendar work plans, individual notebooks for each child, an annual report on the results of correctional training. The speech therapist participates in school methodological associations, meetings of the inclusive resource center, replenishes the speech therapy office with new methodological and didactic literature. Each activity of a speech therapist is included in a single process of psychological and pedagogical support and within the framework of inclusive education acquires special significance. That is, it is focused not only on overcoming speech disorders in students with special educational needs, but also on their socialization and adaptation among peers with normo-typical development.

Thus, the activities of a speech therapist in an inclusive environment are not limited to corrective action. Promoting the socialization of children with speech disorders is becoming increasingly important. Because it is speech disorders that become an obstacle on the way to communication of children with speech disorders with other children and teachers. Overcoming speech disorders contributes to the formation of a child with special educational needs self-confidence, the development of its cognitive abilities. A speech therapist can be the person who will help a child with special educational needs to build relationships in the school community and beyond.

Key words: inclusive education, speech therapist, speech disorders, psychological and pedagogical support, socialization.

Постановка проблеми. Реформування національної системи освіти, що нині відбувається в Україні, акцентує увагу на підготовці професійних кадрів, здатних працювати відповідно до нових

методологічних вимог, які прописані Концепцією Нової української школи. Серед них визначне місце займає інклюзивна освіта.

Інклюзивна освіта – це комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти шляхом організації навчання дітей у закладах освіти на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей у навчально-пізнавальній діяльності [15, с. 12]

Розвиток інклюзивного освітнього середовища потребує визначення методологічних засад підготовки фахівців у сфері спеціальної освіти, які беруть безпосередню участь в організації і забезпеченні ефективного функціонування інклюзивного освітнього середовища. На основі формування професійної здатності виконувати функції наставника, вчителя, друга й визначати індивідуальний освітній простір дитини з особливими освітніми потребами (надалі ООП).

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Розроблення теоретико-методологічних засад розбудови інклюзивної освіти в Україні та технологічних основ впровадження інклюзивного навчання було започатковано науковцями Інституту спеціальної педагогіки та психології імені М. Ярмаченка (В. Засенко, А. Колупаєва, О. Таранченко, Е. Данілавичюте, О. Федоренко, Л. Коваль та ін.).

Зокрема, А. Колупаєва зазначає, що сьогоденне визначення окреслює інклюзивну освіту як освітню систему, що забезпечує здобуття якісної освіти на всіх рівнях та у всіх освітніх ланках усім дітям без обмежень та винятків, базується на визнанні рівноправності та урахуванні розмаїтості на основі особистісно зорієнтованої освітньої моделі шляхом впровадження інклюзивного навчання [8].

Особливості професійної підготовки педагогічних працівників до роботи з дітьми з ООП в умовах інклюзивної освіти, окремі її теоретичні та практичні аспекти висвітлено у наукових працях зарубіжних і вітчизняних дослідників: В. Гладуш, О. Глоба, Т. Дегтяренко, І. Демченко, Дж. Деппелер, В. Засенко, А. Колупаєва, С. Миронова, Т. Сак, О. Таранченко, І. Тат'янчикової, О. Федоренко, М. Чайковський та ін.

Мета нашого дослідження полягає в теоретичному вивченні особливостей роботи логопеда та визначення кола його обов'язків в інклюзивному освітньому середовищі.

Виклад основного матеріалу. З метою забезпечення ефективності освітнього процесу дітей з ООП, які здобувають освіту в умовах інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти, створюється команда психолого-педагогічного супроводу.

Психолого-педагогічний супровід – це комплексна система заходів з організації освітнього процесу і розвитку дитини, передбачена індивідуальною програмою розвитку [15, с. 116].

Відповідно до Наказу МОН України "Про затвердження положення про команду психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої та дошкільної освіти" склад команди психолого-педагогічного супроводу визначається з урахуванням освітніх потреб дитини з ООП. До складу команди психолого-педагогічного супроводу входять постійні учасники та залучені. Постійні учасники команди психолого-педагогічного супроводу: директор або заступник директора з навчально-виховної роботи, вчитель початкових класів (класний керівник), учитель-предметник, асистент учителя, практичний психолог, соціальний педагог, спеціальний педагог (з урахуванням освітніх потреб дитини з ООП), вчитель-реабілітолог і батьки або законні представники дитини з ООП та ін. Залучені учасники команди психолого-педагогічного супроводу: медичний працівник закладу освіти, лікар, асистент дитини, спеціалісти системи соціального захисту населення, служби у справах дітей та ін. [14].

Відповідно до порядку надання логопедичних послуг у системі освіти, логопед у випадку виявлення порушень мовлення в учнів, які потребують довготривалої допомоги (послуг) або спеціально організованого навчання, підозри на інші порушення розвитку – рекомендує батькам (іншим законним представникам) дитини звернутися до інклюзивно-ресурсного центру для проведення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини [13].

У висновку інклюзивно-ресурсного центру про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини з ООП зазначаються особливості мовленнєвої компетенції дитини (знання, здібності, уміння, навички тощо), вказані потреби та рекомендації для логопеда, а також зазначено кількість годин на надання корекційно-розвиткових логопедичних послуг. Після отримання висновку про комплексну оцінку заклад освіти в особі керівника закладу укладає договір з логопедом про надання корекційно-розвиткових послуг дитині з ООП, яка навчається за інклюзивною формою. На підставі висновку про комплексну оцінку складається Індивідуальна програма розвитку, у якій зазначено, що логопед є членом команди психолого-педагогічного супроводу дитини [14].

Логопед, будучи членом команди фахівців, що реалізують психолого-педагогічний супровід дітей з ООП в інклюзивну освітньому просторі, здійснює:

1. проведення логопедичного обстеження з метою визначення структури та ступеня вираженості мовленнєвого порушення: встановлення психолого-педагогічного висновку (діагнозу);
2. розробку перспективного плану корекційно-логопедичної роботи (індивідуальної програми розвитку) з дітьми, що потребують логопедичної допомоги;
3. організацію корекційної роботи з надання логопедичної допомоги дитині з ООП. Визначення напрямків, методів і прийомів логопедичної роботи з корекції порушень мовленнєвого розвитку;
4. комплектування груп для занять з урахуванням психофізичного стану учнів з ООП. Проведення індивідуальних та групових занять з корекції порушень усного та писемного мовлення учнів (з використанням програмного матеріалу навчальних дисциплін гуманітарного циклу);
5. участь в розробці адаптованих освітніх програм, методичних рекомендацій з навчання дітей з ООП. Визначення різноманітних методів, форм і засобів навчання в рамках державного стандарту, що підвищують засвоєння навчального матеріалу;
6. проведення систематичного вивчення динаміки мовленнєвого розвитку дитини з ООП в процесі освоєння освітньої програми;
7. взаємодію з фахівцями психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП і його сім'єю;
8. розробку пропозицій щодо підвищення ефективності діагностичної, корекційної роботи. Узагальнення і поширення найбільш ефективного досвіду логопедичної роботи;
9. забезпечення і контроль за дотриманням здоров'язбережувальних умов навчання та розвитку дітей з ООП в загальноосвітньому закладі. Спільне з асистентом вчителя є проведення роботи щодо дотримання в класі правильного мовленнєвого режиму, щодо збагачення та систематизації словникового запасу учнів відповідно до навчальних предметів, розвитку комунікативних умінь;
10. консультативну роботу з формування психолого-педагогічної компетентності щодо питань онтогенезу дитячого мовлення, проявів варіантів порушень; навчання батьків спеціальним прийомом подолання наявних розладів усного мовлення та підбір комплексів корекційно-розвивальних вправ, спрямованих на виправлення недоліків письма і читання, а також їх профілактику;
11. консультування педагогічних працівників щодо використання спеціальних методів та прийомів надання допомоги дитині з ООП, що має мовленнєві порушення. Логопед прагне домогтися більш гнучкого

та міцного засвоєння учнями знань, підвищення мотивації та інтересу до навчання, забезпечення умов для загальнокультурного й особистісного розвитку на основі формування універсальних навчальних дій [12; 13; 14].

Отже, спеціальна педагогічна діяльність логопеда здійснюється на підставі програми, що входить в структуру основної освітньої програми загальноосвітнього закладу. Виходячи з цього, визначаються основні напрямки діяльності логопеда в рамках психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП, що навчаються в інклюзивному просторі. У зміст професійної діяльності логопеда входить діагностична, розвивальна, організаційно-методична, консультативно-просвітницька робота.

Відповідно до Наказу МОН України № 135 від 13.03.1993 року "Положення про логопедичні пункти системи освіти" діагностичний напрямок роботи логопеда включає в себе поглиблене вивчення дитини з ООП, виявлення індивідуальних особливостей мовленнєвого розвитку та причин виникнення проблем у розвитку, вихованні, навчанні та соціалізації дитини з обмеженими можливостями здоров'я. Логопед здійснює детальні логопедичні обстеження в перші два тижні вересня (з 1 по 15 вересня) і останні два тижні навчального року (з 15 по 31 травня). Результати логопедичного обстеження логопед представляє на шкільному психолого-медико-педагогічному консиліумі. Первинне логопедичне обстеження дозволяє визначити рівень мовленнєвого розвитку дитини з ООП, сформованість комунікативних умінь і сформулювати основні напрямки, зміст та методи корекційно-логопедичної роботи з дітьми з ООП. У процесі здійснення логопедичної допомоги дитині передбачається проміжне логопедичне обстеження, що дозволяє скорегувати наявну індивідуально орієнтовану програму логопедичного впливу й акцентувати увагу на найбільш стійких проблемах мовленнєвого розвитку дитини (як в усному, так і в писемному мовленні). Підсумкова діагностика повинна являти собою поглиблене логопедичне обстеження, що охоплює всі компоненти мовленнєвої системи і виявляє сформованість всіх видів універсальних навчальних дій [13].

Корекційно-розвивальний напрям роботи логопеда охоплює реалізацію корекційно-розвивальних програм з урахуванням віку та особливостей розвитку учнів, структури порушення, а також безпосередньо надання допомоги педагогічному колективу в індивідуалізації розвитку, навчання і виховання дитини з ООП. У зміст даного напрямку входять наступні складові:

- вибір оптимальних для розвитку дитини з ООП корекційних програм, методик та прийомів навчання відповідно до її особливих освітніх потреб;

- організація та проведення індивідуальних і групових занять з корекції порушень усного та писемного мовлення, а також розвитку комунікативних навичок дітей з ООП. Корекційна робота логопеда здійснюється в рамках цілісного підходу до розвитку, навчання та виховання дитини з ООП. Організаційно-методичний напрям роботи логопеда полягає в розробці індивідуально-орієнтованих корекційно-розвивальних програм, допомога в складанні адаптованої освітньої програми для дітей з ООП, підборі дидактичних і методичних матеріалів, а також веденні документації [13].

Протягом навчального року логопед оформляє наступні документи: мовленнєву карту на кожну дитину, перспективний та календарний плани роботи, індивідуальні зошити на кожну дитину, річний звіт про результати корекційного навчання. Логопед бере участь в шкільних методичних об'єднаннях, засіданнях інклюзивно-ресурсного центру, поповнює логопедичний кабінет новинками методичної та дидактичної літератури [13; 15].

Консультативно-просвітницький напрям роботи логопеда включає:

- індивідуальне та групове консультування сім'ї з питань мовленнєвого розвитку та комунікації дітей з ООП, формування психолого-педагогічної компетентності батьків (або законних представників) дітей з ООП залучених в інклюзивному процесі, з питань онтогенезу усного та писемного мовлення, проявів порушень мовлення, підбору найпростіших прийомів логопедичної роботи з корекції мовленнєвих порушень у дітей;

- консультування педагогів та інших учасників освітнього процесу з питань мовленнєвого онтогенезу і дизонтогенезу, створення мовленнєвого розвиваючого середовища, виникаючих проблем, пов'язаних з розвитком, навчанням та вихованням дитини з ООП в процесі реалізації інклюзивної практики. Логопед консультує адміністрацію освітньої організації та педагогів з питань організації спеціальних освітніх умов для дитини з ООП [15].

Кожен напрямок діяльності логопеда включається в єдиний процес психолого-педагогічного супроводу. В рамках інклюзивної освіти робота логопеда набуває особливого значення, оскільки зорієнтована не тільки на подолання мовленнєвих порушень в учнів з ООП, але і на їх соціалізацію та адаптацію в середовищі однолітків з нормо-типовим розвитком.

Висновки. За результатами аналізу наукових джерел ми бачимо, що інклюзивне навчання створює умови для забезпечення успішного навчання дітей з ООП. Усі члени команди психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП взаємопов'язані між собою. Зокрема, діяльність логопеда в інклюзивному середовищі не обмежується лише корекційним впливом. Усе більшого значення набуває сприяння соціалізації дітей з мовленнєвими порушеннями. Тому що, саме мовленнєві порушення стають перешкодою на шляху до комунікації дітей з порушеннями мовлення з іншими дітьми та вчителями. Логопед в інклюзивному середовищі, сприяє розвитку комунікативних умінь у дитини з ООП, а також встановленню позитивних відносин в учнівському колективі, а також між учителем та учнем. Подолання мовленнєвих порушень сприяє формуванню в дитині з ООП впевненості у власних силах, розвитку її пізнавальних здібностей. Логопед може стати тією людиною, яка допоможе дитині з ООП вибудувати відносини у шкільному колективі і за його межами.

Бібліографія

1. **Гладуш В.А., Баранець Я.Ю.** До питання формування професійної компетентності педагога інклюзивного закладу // Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія. 2015. № 1. С. 73-79. 2. **Глоба О.П.** Про національну систему надання корекційно-реабілітаційних послуг в Україні. Інклюзивна освіта: досвід і перспективи: монографія. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. С. 76-88. 3. **Глоба О.П., Вихованець Б.О.** Охоронно-педагогічний режим в інклюзивному навчанні дітей з особливими освітніми потребами // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць: вип. 16 за ред. В.В. Нечипоренко. Кам'янець-Подільський: Видавець Панькова А.С., 2020. 123-128 с. 4. **Данілавичуте. Е.А.** Закономірності виникнення, сутність та місце інклюзії у єдиній системі освіти в Україні // Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання. 2013. № 1. С. 2-8. 5. **Засенкою В.В.** Освіта осіб з особливостями психофізичного розвитку: виклики часу // Педагогічна і психологічна науки в Україні: до 20-річчя НАПН України: [в 5 т.] / НАПН України; редкол.: С.Д. Максименко, Н.В. Чепелева, В.В. Засенко [та ін.]. К.: Пед. думка, 2012. Т. 2: Психологія, вікова фізіологія та дефектологія. С. 350-361. 6. **Інклюзивна освіта.** Підтримка розмаїття у класі: практич. Посіб. [Тім Лорман, Джоан Деспелер, Девід Харві]; пер. з англ. К.: СПД-ФО Парашин І. 2010. 296 с. 7. **Коваль Л.В., Рубан О.М.** Здобутки та перспективи інклюзивної освіти в Україні за результатами соціологічного дослідження/ Л.В. Коваль, О.М. Рубан // Освіта осіб з

особливими потребами: Шляхи розбудови: наук.-метод. зб.: Випуск 4. Частина 1. / за ред. В. В. Засенко, А. А. Колупаєвої. Київ, 2013. С.193-204. **8. Колупаєва А.А.** Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: Монографія. К.: Самміт – Книга, 2009. 272 с. **9. Колупаєва А.А.** Путівник для батьків дітей з особливими освітніми потребами: [навч.-метод. посіб. у 9 книгах] / Інклюзивна освіта: вибір батьків. Книга 1. К., 2010. 70 с. **10. Миронова С.П.** Педагогіка інклюзивної освіти: навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2016. 164 с. **11. Миронова С.П., Буйняк М.Г., Плохотнюк Н.С.** Професійна компетентність керівника як умова створення інклюзивного простору закладу // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць / за ред. В.М.Синьова, О.В.Гаврилова. Кам'янець-Подільський: ПП «Медобори-2006», 2018. Вип. 11. С. 178-186. **12. Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання:** Наказ МОН № 912 від 01.10.2010 [Електронний ресурс]. // Режим доступу: https://ru.osvita.ua/leosvgislation/Ser_osv/91_89/ **13. Наказ МОН України № 135** від 13.03.1993 року «Положення про логопедичні пункти системи освіти» [Електронний ресурс] // Режим доступу: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/60697/ **14. Наказ МОН України № 609** від 08.06.2018 року «Про затвердження примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої та дошкільної освіти» [Електронний ресурс] // Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0609729-18#Text> **15. Порошенко М.А.** Інклюзивна освіта: навчальний посібник. К.: ТОВ «Агентство «Україна», 2019. 300 с. **16. Сак Т.В.** Диференційований підхід до навчання учнів з особливими освітніми потребами // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та соціальна психологія: збірник наукових праць. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. № 28. С. 128-135. **17. Стайко О.С., Дегтяренко Т.М.** Ретроспектива становлення інклюзивної освіти в Україні // Корекційно-реабілітаційна діяльність в сучасному освітньому просторі : монографія / Під заг. ред. Боряк О.В., Дегтяренко Т.М. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2019. С. 87-105. **18. Таранченко О.М.** Інклюзивна освіта: від основ до практики [монографія] / А.А. Колупаєва, О. М. Таранченко. К.: ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 152 с. **19. Татьянчикова І.В., Ширіна А.В.** Сходінками інклюзивної освіти : наук.-метод. посіб. Слов'янськ: Вид.-во Б.І. Маторіна, 2021. 59 с. **20. Федоренко О.** Особливості педагогічного супроводу молодших

школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання // Особлива дитина: навчання і виховання. № 2 (74). 2015. С. 79-85.
21. Чайковський М. Інклюзивна компетентність як складова професійної компетентності суб'єктів навчально-виховного процесу [Електронний ресурс] // Режим доступу: <http://ena.lp.edu.ua:8080/bitstream/ntb/23642/1/4-15-21.pdf>

References:

1. Hladush V.A., Baranets Ya.Iu. Do pytannia formuvannia profesiinoi kompetentnosti pedahoha inkliuzyvnoho zakladu // Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu imeni Alfreda Nobelia. Serii: Pedahohika i psykholohiia. 2015. № 1. S. 73-79. **2. Hloba O.P.** Pro natsionalnu systemu nadannia korektsiino-reabilitatsiinykh posluh v Ukraini. Inkliuzyvna osvita: dosvid i perspektyvy: monohrafiia. Vinnytsia: TOV «Nilan-LTD», 2016. S. 76-88. **3. Hloba O.P., Vykhovanets B.O.** Okhoronno-pedahohichniy rezhym v inkliuzyvnomu navchanni ditei z osoblyvymy osvitnimi potrebamy // Aktualni pytannia korektsiinoi osvity (pedahohichni nauky): zbirnyk naukovykh prats: vyp. 16 za red. V.V. Nechyporenko. Kamianets-Podilskyi: Vydavets Pankova A.S., 2020. 123-128 s. **4. Danilavichute. E.A.** Zakonomirnosti vynyknennia, sutnist ta mistse inkliuzii u yedynii systemi osvity v Ukraini // Defektolohiia. Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia. 2013. № 1. S. 2-8. **5. Zasenkov V.V.** Osvita osib z osoblyvostiamy psykho-fizychnoho rozvytku: vyklyky chasu // Pedahohichna i psykholohichna nauky v Ukraini: do 20-richchia NAPN Ukrainy: [v 5 t.] / NAPN Ukrainy; redkol.: S.D. Maksymenko, N.V. Chepelieva, V.V. Zasenko [ta in.]. K.: Ped. dumka, 2012. T. 2: Psykholohiia, vikova fiziolohiia ta defektolohiia. S. 350-361. **6. Inkliuzyvna osvita.** Pidtrymka rozmaittia u klasi: prakt. Posib. / [Tim Lorman, Dzhoan Deppeler, Devid Kharvi]; per. Z anh. – K.: SPD-FO Parashyn I. 2010. 296 s. **7. Koval L.V., Ruban O.M.** Zdobutky ta perspektyvy inkliuzyvnoi osvity v Ukraini za rezultatamy sotsiolohichnoho doslidzhennia/ L.V. Koval, O.M. Ruban // Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: Shliakhy rozbudovy: nauk.-metod. zb.: Vypusk 4. Chastyna 1. / za red. V. V. Zasenko, A. A. Kolupaievoi. Kyiv, 2013. S.193-204. **8. Kolupaieva A.A.** Inkliuzyvna osvita: realii ta perspektyvy: Monohrafiia. K.: Sammit – Knyha, 2009. 272 s. **9. Koluvaieva A.A.** Putivnyk dlia batkiv ditei z osoblyvymy osvitnimi potrebamy: [navch.-metod. posib. u 9 knykh] / Inkliuzyvna osvita: vybir batkiv. Knyha 1. K., 2010. 70 s. **10. Myronova S.P.** Pedahohika inkliuzyvnoi osvity: navchalno-metodychni posibnyk. Kamianets-Podilskyi: Kamianets-Podilskyi natsionalnyi universytet imeni Ivana Ohienka, 2016. 164 s. **11. Myronova S.P., Buiniak M.H., Plokhotniuk N.S.** Profesiina kompetentnist kerivnyka yak

umova stvorennia inkluzyvnoho prostoru zakladu // Aktualni pytannia korektsiinoi osvity (pedahohichni nauky): zbirnyk naukovykh prats / za red. V.M.Synova, O.V.Havrylova. Kamianets-Podilskyi: PP «Medobory-2006», 2018. Vyp. 11. S. 178-186. **12. Pro zatverdzhennia Kontseptsii** rozvytku inkluzyvnoho navchannia: Nakaz MON № 912 vid 01.10.2010 [Elektronnyi resurs]. // Rezhym dostupu: https://ru.osvita.ua/leosvgislation/Ser_osv/91_89/. **13. Nakaz MON Ukrainy** № 135 vid 13.03.1993 roku «Polozhennia pro lohopedychni punkty systemy osvity» [Elektronnyi resurs] // Rezhym dostupu: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/60697/. **14. Nakaz MON Ukrainy** № 609 vid 08.06.2018 roku «Pro zatverdzhennia prymirnoho polozhennia pro komandu psykholohopedahohichnoho suprovodu ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v zakladakh zahalnoi serednoi ta doshkilnoi osvity» [Elektronnyi resurs] // Rezhym dostupu: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0609729-18#Text>. **15. Poroshenko M.A.** Inkluzyvna osvita: navchalnyi posibnyk. K.: TOV «Ahentstvo «Ukraina», 2019. 300 s. **16. Cak T.V.** Dyferentsiiiovanyi pidkhid do navchannia uchniv z osoblyvymy osvitnimy potrebamy // Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriiia 19. Korektsiina pedahohika ta sotsialna psykholohiia: zbirnyk naukovykh prats. – K.: Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova, 2014. № 28. S. 128-135. **17. Staiko O.S., Dehtiarenko T.M.** Retrospektyva stanovlennia inkluzyvnoi osvity v Ukraini // Korektsiino-reabilitatsiina diialnist v suchasnomu osvitnomu prostori : monohrafiia / Pid zah. red. Boriak O.V., Dehtiarenko T.M. Sumy : Vyd-vo SumDPU imeni A. S. Makarenka, 2019. S. 87-105. **18. Taranchenko O.M.** Inkluzyvna osvita: vid osnov do praktyky [monohrafiia] / A.A. Kolupaieva, O. M. Taranchenko. K.: TOV «ATOPOL», 2016. 152 s. **19. Tatiianchykova I.V., Shyrina A.V.** Skhodynkamy inkluzyvnoi osvity : nauk.-metod. posib. Sloviansk: Vyd.-vo B.I. Matorina, 2021. 59 s. **20. Fedorenko O.** Osoblyvosti pedahohichnoho suprovodu molodshykh shkolariv zi znyzhenym slukhom v umovakh inkluzyvnoho navchannia // Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia. № 2 (74). 2015. S. 79-85. **21. Chaikovskiy M.** Inkluzyvna kompetentnist yak skladova profesiinoi kompetentnosti subiektiv navchalno-vykhovnoho protsesu [Elektronnyi resurs] // Rezhym dostupu: <http://ena.lp.edu.ua:8080/bitstream/ntb/23642/1/4-15-21.pdf>

Авторський внесок

Лісова Л.І. – 34%, Опалюк О.М. – 33%, Глоба О.П. – 33%

Received 10.09.2021

Accepted 10.10.2021

УДК 159.937-053.4-056.313:75

DOI 10.32626/2413-2578.2021-18.125-137

О.М. Опалюк

sedoy74@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0002-5956-0163>

Л.І. Лісова

ruzhitska1605@ukr.net

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

СВОЄРІДНІСТЬ ХУДОЖНЬОГО СПРИЙМАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Відомості про авторів. Опалюк Олег Миколайович, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психолого-медико-педагогічних основ корекційної роботи факультету спеціальної освіти, психології і соціальної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Україна. E-mail: sedoy74@ukr.net. 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. Opalyuk Oleh Mykolayovych, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Psychological, Medical and Pedagogical Fundamentals of Correctional Work, Faculty of Special Education, Psychology and Social Work, Ivan Ogienko Kamyanets-Podilsky National University, Ukraine. E-mail: sedoy74@ukr.net. Lisova Lyudmila the Ph.D. of Pedagogy, assistant of therapy and special methods of Corrective and Social Pedagogy And Psychology Department of Kamenetz-Podolsk National Ivan Ohienko University, Ukraine. E-mail: ruzhitska1605@ukr.net

Відомості про наявність друкованих статей: 1. Гаврилов О.В., Липа О.В., Ляшенко О.М., Левицький В.Е., Опалюк О.М., Глоба О.П., Данильченко Є.В. Прикладна корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка. Навчальний посібник. Кам'янець-

Подільський. ТОВ «Друк-Сервіс», 2014. 592 с. 2. **Опалюк О.М.** Особливості використання нетрадиційних технік образотворчого мистецтва на уроках малювання в допоміжній школі // Актуальні питання колекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць: вип. 7, у 2 т. / За ред. В.М. Синьова, О.В.Гаврилова. – Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 2016. Т.2. 486с. С. 263-273.

Опалюк О.М. Лісова Л.І. Своєрідність художнього сприймання у молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку. У запропонованій статті подано результати дослідження художнього сприймання у молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку.

Перед сучасною спеціальною школою стоїть завдання підвищення ефективності навчально-виховного процесу. Результати безпосереднього вивчення стану роботи з творами образотворчого мистецтва свідчать, що у спеціальній школі резерви продуктивного вирішення корекційно-розвивальних та виховних завдань використовуються неповною мірою. Актуальними залишаються питання про особливості сприймання у молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку художніх образів творів живопису, їх розуміння і переживання, методики проведення уроків з образотворчого мистецтва та відповідної позакласної роботи з метою формування і корекції художнього сприймання школярів з порушеннями інтелектуального розвитку.

Основною метою роботи в спеціальній школі є – підготовка дитини з порушеннями інтелекту до суспільно-корисної праці. Відомо, що дитина з особливими потребами може бути підготовлена до суспільно-корисної праці при умові, якщо школа і сім'я зуміють виправити, в деякій мірі, недоліки інтелектуального і фізичного розвитку дитини, формують у неї правильні відношення до праці і вкажуть їй необхідний мінімум загальноосвітніх і професійно-трудова навиків. Важливе корекційне значення у досягненні цієї мети має естетичне виховання дитини, як складової частини загальної системи гармонійного виховання.

Естетичне виховання дітей спеціальної школи, звичайно, забруднено в силу їх загального інтелектуального недорозвитку і досить слабких можливостей до самостійної художньої творчості. Тому керівна роль в розвитку таких вихованців належить корекційному педагогу, а також батькам.

Інтелектуальний недорозвиток, низький рівень пізнавальної діяльності, порушення емоційно-вольової сфери ускладнюють таку роботу. Естетичне сприймання передбачає наявність суджень, оцінок, емоційного ставлення до навколишнього світу. Звичайно, тут не йдеться про формування у молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку повноцінного естетичного сприймання. Проте, під впливом корекційно-виховної роботи можна досягти деякого рівня правильних суджень і виробити певну естетичну чуйність, яка містить елементи естетичного сприймання.

Таким чином, недостатнє висвітлення у спеціальній літературі проблема сприймання творів образотворчого мистецтва молодшими школярами з порушеннями інтелектуального розвитку та необхідність визначення педагогічних умов, що сприяють вирішенню завдань спеціальної школи у цьому напрямку, неповне використання потенціалу образотворчого мистецтва у практиці роботи з молодшими школярами з порушеннями інтелектуального розвитку визначають актуальність обраної теми дослідження.

Ключові слова: молодший шкільний вік, порушення інтелектуального розвитку, естетичне сприймання, образотворче мистецтво.

Опалюк О.М. Лисова Л.И. Своеобразие художественного восприятия у младших школьников с нарушениями интеллектуального развития. В предложенной статье представлены результаты исследования художественного восприятия у младших школьников с нарушениями интеллектуального развития. Перед современной специальной школой стоит задача повышения эффективности учебно-воспитательного процесса. Результаты непосредственного изучения состояния работы с произведениями изобразительного искусства свидетельствуют о том, что в специальной школе резервы продуктивного решения коррекционно-развивающих и воспитательных задач используются не в полной мере. Актуальными остаются вопросы об особенностях восприятия у младших школьников с нарушениями интеллектуального развития художественных образов произведений живописи, их понимания и переживания, методики проведения уроков-бесед по изобразительному искусству и соответствующей внеклассной работе с целью формирования и коррекции художественного восприятия школьников. Основной целью работы в специальной школе является подготовка ребенка с нарушениями интеллекта к общественно-

полезному труду. Известно, что ребенок с особыми потребностями может быть подготовлен к общественно-полезному труду при условии, если школа и семья сумеют исправить, в некоторой степени, недостатки интеллектуального и физического развития ребенка, формируют у него правильные отношения к труду и укажут ему необходимый минимум общеобразовательных и профессионально-трудовых навыков. Важное коррекционное значение в достижении этой цели имеет эстетическое воспитание ребенка как составной части общей системы гармонического воспитания. Эстетическое воспитание детей специальной школы, конечно, загрязнено в силу их всеобщего интеллектуального недоразвития и достаточно слабых возможностей к самостоятельному художественному творчеству. Поэтому руководящая роль в развитии таких питомцев принадлежит коррекционному педагогу, а также родителям. Интеллектуальное недоразвитие, низкий уровень познавательной деятельности, нарушение эмоционально-волевой сферы усложняют такую работу. Эстетическое восприятие предполагает наличие суждений, оценок, эмоционального отношения к окружающему миру. Конечно, речь не идет о формировании у младших школьников с нарушениями интеллектуального развития полноценного эстетического восприятия. Однако, под влиянием коррекционно-воспитательной работы можно добиться некоторого уровня правильных суждений и выработать определенную эстетическую отзывчивость, содержащую элементы эстетического восприятия. Таким образом, недостаточное освещение в специальной литературе проблема восприятия произведений изобразительного искусства младшими школьниками с нарушениями интеллектуального развития и необходимость определения педагогических условий, способствующих решению задач специальной школы в этом направлении, неполное использование потенциала изобразительного искусства в практике работы с младшими школьниками определяют актуальность избранной темы исследования.

Ключевые слова: младший школьный возраст, нарушение интеллектуального развития, эстетическое восприятие, изобразительное искусство.

Opalyuk O.N. Lisova L.I. Peculiarities of artistic perception of junior schoolchildren with intellectual disabilities. The given article presents the results of a study of artistic perception of junior pupils with intellectual disabilities. Today special school faces the task of increasing the

efficiency of educational process. The results of involvement of works of fine art in education show that in special school the reserves of productive achievement of correctional, developmental and educational tasks are not used fully. The issues of perception of junior schoolchildren with intellectual underdevelopment of artistic images and paintings, their understanding and experience, methods of conducting lessons-conversations in fine arts and relating extracurricular activities intended to form and correct the artistic perception of schoolchildren remain topical. The main purpose of a special school is to prepare a child with intellectual disabilities for community service. It is known that a child with special needs can be prepared for socially useful work on condition that school and family are able to correct, to some extent, the shortcomings of child's intellectual and physical development, form the right attitude to work and point out the minimum of necessary general and vocational skills. Children's esthetic education as an integral part of the general system of harmonious development has an important corrective value in achieving this goal. Children's esthetic education in special school, of course, is polluted due to their general intellectual underdevelopment and weak opportunities in independent artistic creativity. Therefore, the leading role in the development of such pupils belongs to the correctional teacher, as well as parents. Intellectual underdevelopment, low level of cognitive activity, disorders of the emotional and volitional sphere make such work complicated. The esthetic perception presupposes the presence of judgments, evaluations, emotional attitude to the world around. Of course, this does not deal with the development of full aesthetic perception in junior pupils with intellectual disabilities. However, under the influence of correctional and educational work it is possible to reach a certain level of correct judgments and develop a certain aesthetic sensitivity with some elements of aesthetic perception. Thus, insufficient coverage of the problem of perception of fine arts by younger pupils with intellectual disabilities in special literature and the necessity to create pedagogical conditions contributing to tackling the problems of special schools in this sphere, the small use of the potential of fine arts in practice with junior pupils with intellectual disabilities, all that conditioned the relevance of the chosen research topic.

Key words: primary school age, intellectual development disorders, esthetic perception, fine arts.

Постановка проблеми. Однією з ведучих підсистем естетичного виховання є навчально-виховний процес спеціальної школи. Предмети

природничо-математичного, гуманітарного та естетичного циклів, а також трудове виховання вносять у цю підсистему свій вклад і одночасно тісно пов'язані між собою як її елементи. Керівну роль у забезпеченні педагогічної цілеспрямованості цього процесу відіграє корекційний педагог.

Важливим є художньо-естетичні впливи засобів масової комунікації (преса, радіо, телебачення, кіно), сім'ї, мікро середовища школяра. Контроль з боку школи за діяльністю її елементів виявляється у вивченні і аналізі впливів, ступеня сформованості в учнів естетичного ідеалу, смаку, критичної оцінки естетичної інформації, художніх інтересів і потреб школярів у галузі мистецтв, мотивів спілкування з ним.

Таким чином функціонування системи естетичного виховання учнів молодших класів спеціальної школи ефективно здійснюється тоді, коли вона діє не ізольовано, а включається у комплекс усієї навчально-виховної роботи і здійснюється з допомогою цілеспрямованого педагогічного керівництва.

Метою нашого дослідження стало вивчення своєрідності сприймання творів образотворчого мистецтва молодшими школярами з порушеннями інтелектуального розвитку.

Виклад основного матеріалу. Естетичний розвиток у дітей з особливими потребами відбувається набагато повільніше, ніж у дітей з нормальним інтелектом. Більшість з них, приходячи в спеціальну школу, не вміють диференціювати кольори, аналізувати картини. Пасивність в пізнавальній діяльності приводять до встановлення їх естетичного сприймання від норми. Такі діти, внаслідок їх інтелектуального і емоційного недорозвитку, перш за все сприймають лише елементарні прояви краси.

На основі збереження аналізаторів, використовуючи потенціальні можливості дітей з особливими потребами, корекційний педагог і вихователі досягають більш глибокого розуміння вихованцями навколишньої дійсності. В процесі естетичного виховання самостійно розширюються кругозір дітей, активізуються пізнавальні процеси, вдосконалюється увага, сила волі. Накопичення запасу художнього і естетичного уявлення зміцнює їх пам'ять, а впровадження в творчу працю технік образотворчого мистецтва спрямовує на подолання моторної скупості.

Звичайно, для організації правильного естетичного впливу на дітей з особливими потребами необхідно знати їх особливості, рівень

ураження інтелектуальної, емоційно-вольової сфери, характерні утруднення в практичній діяльності, а також можливості їх розвитку. Правильна організація естетичного виховання ґрунтовної підготовки вчителя і вихователя до цієї роботи, постійного підвищення фахової кваліфікації, загальної і педагогічної культури, чіткого знання завдань естетичного виховання.

Мета естетичного виховання – навчити дітей сприймати, відчувати, розуміти прекрасне в усіх його проявах: в мистецтві, природі, праці, суспільних відносинах, вчинках людей.

Естетичне виховання здійснюється в комплексі з моральним, трудовим, фізичним вихованням. Саме комплексний підхід дозволяє найбільш ефективно вплинути на розвиток пізнавальної діяльності і емоційно-вольової сфери учнів молодших класів допоміжної школи на формування її переконань і почуттів.

Естетичне виховання залучає до сфери педагогічного впливу почуття дитини, збагачує їх, сприяє виробленню емоційних диференціювань, розвиває пам'ять дітей. Включення учнів у художню діяльність покращує їхню моторику, сприяє формуванню культури поведінки. Створення навколо дитини естетичної атмосфери викликає у неї почуття задоволеності, спонукає до спілкування, формує інтереси і потреби. Проте є ряд особливостей, які ускладнюють реалізацію завдань естетичного виховання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку. А саме: - порушення сфери сприймань, зниження здатності до прийому і переробки різних видів інформації, що є наслідком недорозвитку сприймання, уваги, пам'яті, мислення і мовлення; - бідність і нестійкість пізнавальних інтересів; - низька активність у спілкуванні з оточуючим світом; - стереотипність мислення і діяльності, бідність уявлень, недорозвиток абстрактної функції мислення (перешкоджають розумінню прекрасного у мистецтві та дійсності); - бідність і неадекватність емоцій; - відставання у фізичному розвитку, передусім у руховій сфері.

З урахуванням своєрідності розвитку дітей з порушеннями інтелектуального розвитку і особливої ролі спеціальної школи естетичне виховання спрямовується на розв'язання наступних завдань: сприяння корекції вад психічного і фізичного розвитку розумово відсталих школярів з метою становлення особистості кожної дитини і підготовки її до самостійного життя; формування в учнів естетичного сприймання, вміння бачити і розуміти прекрасне у мистецтві, природі, повсякденному житті; збагачення наявного досвіду школярів

естетичними враженнями; виховання у дітей сенсорної культури, особистого ставлення до сприйнятого, розвиток естетичного смаку; привчання школярів до морально-естетичних оцінок і правильних, аргументованих суджень; розвиток і удосконалення емоційної сфери учнів, стимулювання у них естетичних почуттів і переживань (задоволення, радість, захоплення тощо) як адекватної реакції на красу природи, твори мистецтва чи навколишнє середовище; сприяння розвитку елементарних творчих здібностей і доступних розумово відсталим дітям художніх навичок (в галузі образотворчої діяльності, співів, музики, хореографії, ритміки, художнього рукоділля тощо)[9].

Естетичні емоції, переживання, смак до прекрасного формується у дітей молодших класів спеціальної школи протягом усього життя в школі-інтернаті: навчально-трудої діяльності, естетичному оформленні побутової обстановки, спілкуванні з природою, культурі взаємовідносин з вчителями, вихователями, однокласниками і т.д. Подальший естетичний розвиток вихованців відбувається в процесі художнього виховання, тобто при безпосередньому ознайомленні з творами мистецтва (літературними, образотворчими, музичними, драматичними) і участь в різних видах художньої самодіяльності (малюванні, музиці, роботі з природничим матеріалом, співах, декламації, танцях).

На основі опрацювання науково-педагогічних джерел, було визначено три найважливіші блоки з розвитку та корекції художнього (зорового) сприйняття в молодших школярів з інтелектуальними порушеннями: – розвиток зорових функцій (гострота зору, поля зору тощо) за допомогою використання спеціально організованої зорової стимуляції (відповідна апаратура, метод візуального подання матеріалу, метод вправ на активізацію просторового орієнтування, які носять психофізіологічний характер); – розвиток і корекція таких властивостей сприйняття, як цілісність, предметність, константа, свідомість, із використанням наочно-дієвих і наочно-образних методик роботи; – розвиток і корекція інтелектуального компонента зорового сприйняття за допомогою використання вербалізованих методик. Наведемо етапи формування художнього сприйняття кольору: 1) розрізнення кольорів; 2) розпізнавання кольорів; 3) назви кольорів; 4) узагальнення уявлень про колір як ознаку предметів. Так, на першому етапі навчають розрізняти два кольори. Краще всього починати з ахроматичності – білого та чорного. Для цього використовують

предмети, які відрізняються лише за цією ознакою. Наприклад, це можуть бути різнокольорові, але однакові за формою та розміром іграшки (кубики, машинки тощо) або геометричні фігури (квадратики або кулі) [3].

Спираючись на думки Н. Волкова, відзначаємо, що формування художнього сприйняття форми предмета розпочинається з того, що увагу дітей привертають до об'єктів, одні з яких мають постійну форму, а інші, наприклад, рідина, пластилін, віск, не мають постійної форми, а змінюються. Усвідомлення цього факту досягається шляхом виконання відповідних практичних дій, спрямованих на зміну форми об'єктів із різними властивостями. Наступним етапом є розрізнення об'ємних і плоских предметів. Дітям пропонують виконати з ними визначені практичні дії (наприклад, обійняти руками, накрити тканиною м'яч і обруч, коробку і аркуш паперу) і описати вербально результати цих дій. Таким чином, визначаються ознаки відмінності між плоскими і об'ємними предметами. Після зазначеного етапу з дітьми розглядають лінії різного характеру (вертикальні, горизонтальні й косі; прямі, ламані та криві; замкнені й незамкнені тощо), а також кути. Опрацювавши теоретичний матеріал, учні мають виконувати різні дії на практиці, зокрема знаходити кути в різних об'єктів і обводити їх рукою, малювати лінії та кути на папері тощо. Після закріплення отриманих знань про кути можна переходити до наступного етапу – вивчення плоских і об'ємних геометричних фігур. Так, учням необхідно пояснити, що назви геометричних фігур часто визначаються кількістю кутів, у такий спосіб визначають трикутник, чотирикутник та інші фігури. Наступним етапом у роботі з формування й розвитку художнього сприймання є класифікація фігур за формою. Відносячи ту або іншу фігуру до певної категорії, учень має обґрунтувати своє рішення, наприклад: «Це трикутник тому, що він має три кути та три сторони». Плоскі та об'ємні фігури варто засвоювати попарно – куб і чотирикутник, трапецію та піраміду, коло й кулю, конус і циліндр, зіставляючи їх та визначаючи спільне й відмінне в якісних характеристиках. Наступним етапом роботи є диференціація чотирикутників на паралелограми (квадрат, прямокутник, ромб) і трапеції. Для закріплення засвоєного матеріалу, учням з інтелектуальними порушеннями пропонують класифікувати предмети або їх зображення за формою. Учнів також навчають одні й ті самі об'єкти розкладати спочатку за кольором, потім уже за формою;

креслити плоскі геометричні фігури, виготовляти з різного матеріалу об'ємні фігури, відповідати на запитання: «Якої форми цей предмет?», «Цей предмет якого кольору?». Окрім засвоєння назв різноманітних геометричних фігур, до активного словника учнів додається поняття і їх форм. Корекція недоліків художнього сприйняття розмірів і величини здійснюється в безпосередній практичній діяльності, спрямованій на вимірювання за допомогою художнього (зорового) сприймання[3].

Навчання малюванню в спеціальній школі передусім спрямовано на те, щоб сприяти корекції суттєвих недоліків пізнавальної діяльності, а також розвивати і удосконалювати інтелектуальні операції, формувати у вихованців цілеспрямовану діяльність, позитивні особистісні позитивні якості та інше.

Художнє сприйняття учнів з інтелектуальними порушеннями характеризується звуженням обсягу, тому основним засобом його корекції є образотворча діяльність. Використання образотворчого мистецтва вдосконалює перцептивні дії дитини з особливими освітніми потребами, допомагає їй виділяти певні ознаки навколишньої дійсності. Однією з ефективних умов корекційно-виховного процесу, у якому образотворча діяльність є засобом, визначають використання словесного пояснення власних результатів роботи та кінцевого продукту чи результату. Вагомим значення в цьому процесі набуває збагачення активного словника дитини термінами, які **позначають** у художньому сприйнятті якісні характеристики предметів[3].

Захоплене ознайомлення розумово відсталих учнів з образотворчим мистецтвом розширює їхній світогляд, вчить бачити й розуміти прекрасне.

Висновки. Відповідно до мети нашого дослідження нами встановлено, щопід впливом корекційно-виховної роботи в учнів розширюється сфера чуттєвого пізнання. На основі розвитку мислення й мовлення створюються передумови для формування елементарних естетичних суджень. Естетичні переживання сприяють загальному загостренню відчуттів, особливо відчуттів кольорів, їх поєднань, ритму, динаміки. Через емоційне сприймання, осмислення змісту й виражальних засобів образотворчого мистецтва в їх єдності, оволодіння основами образотворчої грамоти, самостійну творчість учні опановують доступну їхній свідомості естетичну оцінку явищ

навколишньої дійсності. Загалом атмосфера уроків мистецтва має бути захопливою, динамічною, цікавою, сприяти новим відкриттям як в емоційному, так і в пізнавальному планах. Відвідування уроків має викликати в розумово відсталих учнів постійний пізнавальний інтерес до занять, радість від спілкування з мистецтвом і активне свідоме бажання оволодіти елементарними художніми знаннями й уміннями.

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 1. 1.Еременко И.Г. Олигофренопедагогіка / И.Г.Еременко. К. Вища школа, 1985. 328 с.**3. Войтенко А. А., Горбань Н. В.** Особливості розвитку художнього сприймання в учнів з інтелектуальними порушеннями засобами образотворчої діяльності. Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців : зб. наукових праць за матеріалами VI Міжнародної науково-практичної конференції студентів, аспірантів та молодих учених 20 березня 2019 року : вип. 7 у 2-х томах. Т. 1. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2019. – 184 с. Режим доступу: https://repository.sspu.sumy.ua/bitstream/123456789/7401/3/Корекційна%20та%20інклюзивна_Т.%201.pdf (дата звернення 24.11.2021 р.). та Корекційна та інклюзивна_Т. 1 [Unlocked by www.freemypdf.com].pdf **4. Демчук Л.В.** Особливості музично-естетичного виховання учнів молодших класів / Л.В. Демчук. Олександрія: Діа–плюс, 2009. 98 с. **5. Дмитрієва І.В.** Корекційна спрямованість естетичного виховання в старших класах допоміжної школи: Монографія / І.В. Дмитрієва. Слов'янськ, 2008. 373 с. **6. Дмитрієва І. В.** Корекція художнього сприймання розумово відсталих підлітків засобами образотворчого мистецтва : автореф. дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / І. В. Дмитрієва К., 2002. 19 с. **7. Миронова С.П.** Олігофренопедагогіка. Компактний навчальний курс: навчальний посібник / С.П. Миронова. - Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний університет: редакційно-видавничий відділ, 2008. 204 с. **8. Миронова С.П.** Олігофренопедагогіка. Компактний навчальний курс: навчальний посібник / С.П. Миронова. - Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний університет: редакційно-видавничий відділ, 2008. 204 с. **9. Миронова С.П.** Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка. Підручник. Кам'янець-Подільський 2015 с.81-85 Режим доступу: <http://elar.kpnu.edu.ua:8081/xmlui/bitstream/handle/>

123456789/3005/Myronova-S.P.-Korektsiina-psykhopedahohika.-
Olihofrenopedahohika.pdf?sequence=1&isAllowed=y (дата звернення
24.11.2021р.).

Myronova-S.P.-Korektsiina-psykhopedahohika.-
Olihofrenopedahohika.pdf **10. Синьов В.М.** Корекційна
психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: Підручник. – Частина 2.
Навчання і виховання дітей / В.М. Синьов. К. Вид-во НПУ імені
М.П. Драгоманова, 2009. 224 с. **11. Синьов В.М.** Корекційна
психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: Підручник. – Частина 2.
Навчання і виховання дітей / В.М. Синьов. К. Вид-во НПУ імені
М.П. Драгоманова, 2009. 224 с. **12. Семко І.В.** Особливості розвитку в
дітей зі стійкими інтелектуальними вадами художнього сприймання.
Semko I.V. Specialties of the artistic perception development in children
with constant cognitive disorders. I.V. Semko // Actual problem sof the
correctional education : Ministry of Education and Science of Ukraine,
National Pedagogical Drahomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan
Ohyenko National University / editedby V.M. Synjov, O.V. Havrilov. –
Edition VI. Issue 1.- Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015.- P. 247-
256 Режим доступу:<https://aqce.com.ua/vypusk-6/semko-iv-osoblivosti-rozvitku-v-ditej-zi-stijkimi-intelektualnimi-vadami-hudozhnogo-spriymannja.html> (дата звернення 24.11.2021 р.).

References:

- 1. Bogdanovich M.V.** Methods of teaching mathematics in primary school / M.V. Богданович, М.В. Kozak, J. L. King. К.А.С.К., 1999. 352р.
- 2. Bondar V.I.** Psychological and pedagogical bases of children's development in system 1. 1. Eremenko IG Oligophrenic pedagogy / IG Eremenko. К. Higher school, 1985. 328 p. **3. Voytenko A.A., Gorban N.V.** Features of the development of artistic perception in students with intellectual disabilities by means of art. Corrective and inclusive education through the eyes of young scientists: Coll. scientific papers on the materials of the VI International scientific-practical conference of students, graduate students and young scientists March 20, 2019: vol. 7 in 2 volumes. Vol. 1. Sumy: Publishing House of Sumy State Pedagogical University named after AS Makarenko, 2019. - 184 p. Access mode: https://repository.ssru.sumy.ua/bitstream/123456789/7401/3/Корекційна%20та%20інклюзивна_Т.%201.pdf(дата звернення 24.11.2021 р.). та Корекційна та інклюзивна_Т. 1 [Unlocked by www.freemyPDF.com].pdf.
- 4. Demchuk L.V.** Peculiarities of musical and aesthetic education of junior students / LV Demchuk. Alexandria: Dia-plus, 2009. 98 p. **5. Dmitrieva I.V.** Correctional orientation of aesthetic education in senior classes of auxiliary

school: Monograph / IV Dmitrieva. Slovyansk, 2008. 373 p. **6. Dmitrieva I.V.** Correction of artistic perception of mentally retarded adolescents by means of fine arts: author's ref. dis. Cand. ped. Science: special. 13.00.03 "Correctional pedagogy" / IV Dmitrieva K., 2002. 19 p. **7. Mironova S.P.** Oligophrenic pedagogy. Compact training course: textbook / SP Mironova. - Kamyanets-Podilsky: Kamyanets-Podilsky State University: editorial and publishing department, 2008. 204 p. **8. Mironova S.P.** Oligophrenic pedagogy. Compact training course: textbook / SP Mironova. - Kamyanets-Podilsky: Kamyanets-Podilsky State University: editorial and publishing department, 2008. 204 p. **9. Mironova S.P.** Correctional psychopedagogy. Oligophrenic pedagogy. Textbook. Kamianets-Podilskyi 2015 p.81-85 Access mode: <http://elar.kpnu.edu.ua:8081/xmlui/bitstream/handle/123456789/3005/Myronova-SP-Korektsiina-psykhopedahohika.-Olihofrenopedahohika.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (appeal date 24.11.2021). Myronova-SP-Korektsiina-psykhopedahohika.-Olihofrenopedahohika.pdf **10. Sinyov V.M.** Correctional psychopedagogy. Oligophrenic pedagogy: Textbook. - Part 2. Education and upbringing of children / V.M. Sinyov. K. Publishing house of NPU named after M.P. Dragomanov, 2009. 224 p. **11. Sinyov V.M.** Correctional psychopedagogy. Oligophrenic pedagogy: Textbook. - Part 2. Education and upbringing of children / VMSinyov. K. Publishing house of NPU named after M.P. Dragomanov, 2009. 224 p. **12. Semko I.V.** Features of development in children with persistent intellectual disabilities of artistic perception. Semko I.V. Specialties of the artistic perception development in children with constant cognitive disorders. I.V. Semko // Actual problem of the correctional education : Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Dragomanov University, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University / edited by V.M. Synjov, O.V. Havrilov. – Edition VI. Issue 1.- Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, 2015.- P. 247-256 Режим доступу:<https://aqce.com.ua/vypusk-6/semko-iv-osoblivosti-rozvitku-v-ditej-zi-stijkimi-intelektualnimi-vadami-hudozhnogo-sprijmannja.html> (дата звернення 24.11.2021 р.).

Авторський внесок

Опалюк О.М. – 50%, Лісова Л.І. – 50%

Received 12.09.2021

Accepted 12.10.2021

УДК 373,5: 376-056.26

DOI 10.32626/2413-2578.2021-18.138-149

I. Sviridovich

irina_sv2212@mail.ru

<https://orcid.org/0000-0001-7654-1194>

S. Yakovenko

lazer_62@mail.ru

<https://orcid.org/0000-0002-3175-9138>

N. Letetskaya

natalet13@tut.by

<https://orcid.org/0000-0003-2048-8405>

FEATURES OF TEACHING STUDENTS WITH SEVERE SPEECH DISORDERS AT THE SECOND STAGE OF GENERAL SECONDARY EDUCATION

Відомості про автора: Свиридович Ірина, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної педагогіки Закладу освіти “Білоруський державний педагогічний університет імені Максима Танка”; Яковенко Сергій, кандидат педагогічних наук, доцент, декан факультету доуніверситетської підготовки Закладу освіти “Білоруський державний педагогічний університет імені Максима Танка”; Летецька Наталія, магістр, викладач кафедри методики викладання інтегрованих шкільних курсів Закладу освіти “Білоруський державний педагогічний університет імені Максима Танка”.

Contact: Irina Alexandrovna Sviridovich, *Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Special Pedagogy of the Institute of Inclusive Education of Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank; irina_sv2212@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7654-1194>; Sergey Vladimirovich Yakovenko, *Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Dean of the Faculty of Pre-university Training of Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank; lazer_62@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3175-9138>; Natalia Alexandrovna Letetskaya, *Master of Pedagogical Sciences, teacher of the Faculty of Pre-university training of Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank; natalet13@tut.by <https://orcid.org/0000-0003-2048-8405>.***

.Свиридович І., Яковенко С., Летецька Н. Особливості навчання учнів з тяжкими порушеннями мовлення на другому

етапі загальної середньої освіти. На сучасному етапі становлення освітньої парадигми в Республіці Білорусь ідеї інтегрованого навчання дітей з тяжкими порушеннями мовлення є найбільш актуальними. Учні цієї групи досить різноманітні за своїми пізнавальними можливостями і мовленнєвими відхиленнями. Загальний недорозвиток мовлення, який спостерігається у дітей з тяжкими мовленнєвими порушеннями, накладає свій відбиток на всю їхню психічну структуру і призводить до відставання в пізнавальній сфері, становленні особистісних якостей, обмеженні інтелектуальної активності і самостійності. Розширення практики інтегрованого навчання, а в подальшому – інклюзивної освіти, актуалізує завдання підготовки майбутніх педагогів до роботи в нових професійних умовах.

Стаття присвячена пошуку шляхів вирішення проблеми активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів з тяжкими порушеннями мовлення на другому ступені загальної середньої освіти. Розвиток особистості цієї групи учнів розглядається як основний критерій ефективного навчального процесу. Ставиться акцент, що навчальна діяльність є провідним фактором розвитку і виховання учнів у випадку, якщо вона є цілісною визначеною системою. Відмічається, що на сьогодні в рамках компетентісного підходу до навчання фізики, як і інших предметів, вже недостатньо включення в зміст уроків запитань академічного, наукового спрямування. Необхідно, щоб педагог ставив перед дітьми реальні проблеми, які відповідають безпосередньо їхнім інтересам і оточуючій дійсності. А головне – щоб ці проблеми були для них особистісно значущими. Результати оволодіння учнями з тяжкими порушеннями мовлення доступними і життєво важливими компетенціями повинні оцінюватись і контролюватись як не менш важливі, а ніж академічні досягнення.

Розглядаються методичні умови (адаптація навчального матеріалу з урахуванням особливостей розвитку учнів, організація індивідуального і диференційованого підходу, алгоритмізація діяльності під час роботи над тією чи іншою темою, зв'язок теми, яка вивчається, з реальними життєвими ситуація тощо) і особливості корекційно-розвивальної роботи педагогів у процесі засвоєння понять при вивченні предметів фізико-математичного циклу. При цьому учні виступають одночасно як об'єкти і суб'єкти навчальної діяльності, від яких залежить кінцевий результат навчання – якість знань і рівень розвитку особистісних якостей.

Ключові слова: учні, тяжкі порушення мовлення, навчальна і пізнавальна діяльність, мотивація, поняття.

Sviridovich I., Yakovenko S., Letetskaya N. Features of teaching students with severe speech disorders at the second stage of general secondary education. At present, the ideas of integrated education and upbringing of children with severe speech disorders (hereinafter referred to as SSD) are in great demand in the Republic of Belarus. The students of this category are very diverse in their speech and cognitive abilities. The primary general underdevelopment of speech observed by SSD is reflected in the child's psyche which is manifested in the lag in the development of cognitive activity, slow formation of the main structural components of personality, restriction of cognitive activity and independence. The expansion of practice of integrated training and education, and in the future – inclusive education, actualizes the task of preparing teachers to work in new professional conditions.

The article is devoted to the search for ways to solve the problem of enhancing the educational and cognitive activity of students with severe speech disorders at the second stage of general secondary education.

The development of students personality is considered as the main criterion of the educational process effectiveness. The emphasis is put on that educational activity is a leading factor in the development and education of students, if it acts as an integrity, as a certain system.

It is noted that today, within the framework of the competence-based approach to teaching physics, like other subjects, it is no longer enough to include academic, scientific issues in the content of lessons. It is necessary that the teacher also poses real problems to the students that correspond directly to their interests and the reality surrounding them. And the main thing is that these problems are personally significant for them. The results of assimilation of accessible and useful life competencies by students with SSD should be monitored and evaluated as no less important than academic achievements.

Methodological conditions are considered (adaptation of educational material, taking into account the peculiarities of students' development, implementation of an individual and differentiated approach, algorithmization of activities when working on a particular topic; the connection of the topic under study with real life situations, etc.) and the peculiarities of the teachers correctional and developmental work in the process of mastering subjects concepts of the physical and mathematical cycle.

At the same time, students act simultaneously as objects and subjects of educational activity on which the final result of learning depends - the quality of knowledge and the level of personal qualities development.

Key words: students, severe speech disorders, educational and cognitive activity, motivation, concepts.

Relevance. Modern textbooks and workbooks for the students of general secondary education institutions are characterized by a large amount of information, its scientific nature, complexity of grammatical structures in the sentences. They contain a significant number of facts, concepts, laws and theories, formulas and graphs. All this makes it more difficult for the students with SSD to master program material in academic subjects. In this regard, the problem of enhancing the educational and cognitive activity of students considered category becomes urgent.

Main material. The difficulties faced by students with SSD in mastering physical concepts are of different nature. Some of them are caused by peculiarities of their speech development, others - by dialectical nature of the concept as a form of thinking and didactic inconsistency of its content, third – by discrepancy between everyday ideas of students and the content of corresponding scientific concepts, and fourth – by shortcomings of existing programs and textbooks. At the same time, students with SSD have the following specific features of mastering concepts: mechanical memorization of physical definitions; fragmentary assimilation of the material when the student cannot separate essential features from non-essential ones; confusion of physical concepts, their assimilation; inability to apply acquired knowledge in the process of solving problems (or in practice), etc.

The peculiarity of speech and cognitive development of students with SSD determines specifics of their training in physics. In this regard, the problem of activating educational and cognitive activity of the considered category of students is brought to the fore.

One of the conditions for activation of educational and cognitive activity of students with SSD is adaptation and modification of educational material taking into account needs and characteristics of their development, as well as development of necessary educational and didactic materials. At the same time, the process of adapting the content of education should include the following areas of activity of the teacher: analysis and selection of content, structuring and redistribution of educational material, selection of methodological techniques and teaching tools [3; 4].

Adaptation and modification of teaching material in physics for students with SSD involves the use of techniques taking into account the

features that prevent them from fully mastering their knowledge and skills. These techniques include:

- paraphrasing, simplifying some sections of the text; highlighting (underlining) semantic reference points of educational material;
- differentiated study of the material depending on the nature of speech disorder;
- presentation of physical formulations in simple language or simplification of grammatical constructions, definitions and terms;
- replacing tasks with similar ones, but with simpler content, when it becomes clear to the students;
- preparation of reference notes, translation of the text into graphic (schematic) language - is carried out at the initial stages by the teacher, then by students themselves under supervision of the teacher;
- reducing the amount of educational material at the expense of secondary theoretical information while maintaining the leading concepts and the algorithm of actions;
- reducing the requirements for participation in the work (complete only some parts of the tasks);
- providing the opportunities for practical application of the knowledge and skills formed by studying the topic, etc.

Selecting the content of educational material for students with SSD, special attention should be paid to the development of their life skills which implies: activation of cognitive interest in the surrounding world; assistance to the child in understanding what is happening around him, in working out life experience; formation of the ability to apply the acquired knowledge in everyday life [2].

When teaching students with SSD, the teacher should take into account their characteristic low educational motivation and cognitive activity. In this regard, the importance of special methods of stimulating educational and cognitive activity of such students and their motivation increases. The solution of these problems in physics lessons will be facilitated by: the use of different entertaining teaching techniques, clarity, situations of surprise, conducting experiments; recognition of the child's achievements by the teacher; reliance on personal experience of students, on familiar life situations; creating contradictions between the known and the unknown, actively using a partially searchable or (heuristic) method of teaching; providing students with the opportunity to personally choose the task (in terms of content, quantity, complexity); showing the significance of teaching material and introducing the "comic effect" of ignorance of the subject in the situations where this knowledge is needed, etc.

In educational activity process students with SSD experience difficulties not only in acquisition of knowledge, skills and abilities, but also in mastering methods of educational actions. They have underdevelopment of the ability to navigate the task, plan and control its implementation, they show low activity and independence. Therefore, it is necessary to specifically and purposefully form students' educational activity skills of working together on the task. The teacher should conduct special work on the formation of students' ability to organize activities independently, the ability to identify the incomprehensible and request the teacher's help as well as to assist students in understanding the difficulties that arise. At the same time, it is necessary to use the techniques that allow students with SSD to master the methods of educational actions and corresponding skills. The teacher's work in this direction includes:

- splitting the material, highlighting the stages of the task for students (the teacher's help is required when moving from one part to another);
- selection of the tasks that are adequate to the capabilities of students, which allows them to ensure independence of educational activities;
- providing differentiated assistance to students when performing the tasks of the same complexity, without focusing on participation of the teacher;
- selection of a number of the tasks that are similar in content which makes it possible to reduce the teacher's assistance in the process of orienting students in the task gradually, planning and implementing self-control by acquiring necessary experience;
- selection of a group of the tasks with gradually increasing complexity (the first task should be simple so that students can complete it, followed by more complex exercises; you can use special dual tasks: the first is available to the student and prepares the basis for solving the next, more complex task;
- preparing a ready-made plan or reference table for the student to use when answering questions;
- help in drawing up a reference plan for the main question or the topic of the lesson (first, the student prepares a plan with the help of the teacher, and then-independently);
- construction of structural and logical schemes of studied material;
- formation of students' skills to choose an answer from several options, to prove and argue their choice.

The use of various types of supports, algorithms for completing the task allows student with SSD to organize their own activities, not to lose the essence of the task, to bring it to the end, to give a verbal report on the work done. At the same time, an important place in learning process is given to metered pedagogical assistance of various types: stimulating, guiding,

teaching. Gradual reduction of its volume, variability of repetition and consolidation of the material contribute to the development of independent learning activities in children with SSD, the formation of their ability to apply the acquired experience in new conditions.

It should be noted that in the process of teaching students with SSD special attention is paid to the formation of their ability to work with educational text. The difficulties that these students experience in mastering the curriculum are due to the peculiarities of their textual activity. Researchers note an insufficient level of their independence, weak speech regulation, a decrease in the rate of receiving and processing information, and a limited vocabulary [1; 3]. A violation of perception of complex grammatical and syntactic constructions by students with SSD makes it difficult for them to assimilate educational material — they can hardly understand cumbersome hierarchy of structural and logical connections of a scientific text (especially in physics). In the process of reading students make a large number of mistakes, because of the lack of the development of reading techniques they do not catch the meaning of the text. A low level of textual competence leads to formal assimilation of educational material by students with SSD [1]. Therefore, the need for purposeful formation of their skills in processing and producing textual information is actualized.

When explaining educational material to the students with typical development who can work with educational text independently the teacher only needs to use an oral story. For students with SSD this approach is unacceptable, purposeful work with the text should be organized for them constantly, at each lesson. First of all, this applies to the study of physics course which is characterized by a large volume of material. Simply reading one paragraph of the textbook by students with SSD can take up the entire lesson, and there is no time left for other types of educational work. The way out of this situation is the use of selective reading techniques, text modeling, when the teacher focuses the students' attention on significant provisions of educational material. As a result, children gradually begin to divide the text into parts choosing the main thing, to formulate conclusions. All this creates the basis for further independent activity of students with SSD in the classroom, as well as in the preparation of homework.

For successful assimilation of educational material, the constant monitoring by the teacher is necessary. He should establish the level of perception and understanding of the text read by students (the ability to highlight obvious and hidden signs of the phenomena described in the text, compare facts, make assumptions, draw conclusions). If the student can not reproduce the meaning of what he read in his own words, tell about his

activities, then you need to continue working on the development of his speech skills and verbal and logical thinking.

An important part of physics lesson is completing the tasks in the workbooks. In them, students briefly write down the plans for future answers, draw reference tables, graphic models and diagrams. For students with SSD the workbook becomes a kind of reference summary, allowing them to perceive and apply knowledge in a concentrated and accessible form. Simultaneous work with the textbook and the workbook helps to systematize and structure knowledge on the topic, to identify necessary and sufficient conditions for the use of a particular material, contributes to activation of educational activity, speech and thinking of students.

Students with SSD are often unable to comprehend the terms and definitions that the authors of physics textbooks offer them. One of disadvantages of mastering physical concepts is that students often use them in their educational practice, in the process of solving problems, but they cannot distinguish the content of the concept in speech. Actually coping with the task, children can not tell about how they acted and why they did so, and not otherwise. Retelling the material in own words and using it in solving practical problems, building arguments, generalizations and conclusions occur with considerable difficulties. This disadvantage is very significant since reality of each concept is manifested in speech, arises on the basis of words and language terms. Words and terms act as "carriers" of concepts, and their essential features are defined in speech [5].

If the student cannot correctly pronounce or write the name of the concept, give it a definition and thereby indicate its essential features, then he has not learned it. Therefore, special attention should be paid to activating speech activity of students with SSD through appropriate techniques: answering questions; building a linear story (based on plans of various degrees of expansion, syntactic models, graphic schemes, etc.); reproducing the content in the wake of analysis; drawing up a plan and preparing materials for statements on the teacher's assignment; motivation to report on the work done; analysis of the problem and ways to solve it; selection of the correct answer from the proposed ones and its justification; mutual verification, search and correction of errors, etc. The use of various visual supports helps to organize coherent speech of students, leads them away from primitive utterances, makes them turn to the vocabulary and syntax characteristic of scientific style.

Sufficient time should also be devoted to understanding the definitions of concepts and the wording of laws. So that the memorization of the wording of a particular concept is not mechanical, the teacher can offer students to correlate the incomprehensible with the understandable -

personal experience (new material is compared with the known); images (this purpose is served by visual means of presenting the material); context (the material is presented in a certain system); lexical variants (the same subject-conceptual content can be conveyed in different words). Paraphrasing, simplifying, changing verbal form of presentation of the material and reinforcing it with the appropriate images are the most important techniques aimed at achieving an understanding of the content of educational subject by students with SSD.

Visual support in the form of tables with a "duty" dictionary is posted on the board and makes it easier to memorize terms. At the same time, it is especially important that the same terms are included in different educational situations: they are pronounced by the teacher and students, written in notebooks, used in solving problems, performing laboratory work. Visual supports allow to activate memory of students, prevent confusion of scientific terms with everyday words, assimilate their spelling, help in case of difficulties in pronouncing. Such methods of working on the terms as filling in simple tables, establishing the correspondence, correct the sequence, eliminating unnecessary concepts, drawing simple schemes, mnemonic techniques, etc. are also effective. It is also advisable to activate the studied terms in the speech of students with SSD.

In order to stimulate educational and cognitive activity of students with SSD, both general pedagogical methods and teaching techniques, as well as specific ones that provide correctional and developmental orientation of pedagogical process (they help to more fully perceive, retain and process educational material in a form accessible to students), are used in the lesson. For example, the techniques that ensure the accessibility of perception of educational information: preliminary activation and refinement of images-representations; reliance on everyday experience of the student; maximum concretization of speech; reformulation of the tasks; clarifying the questions; splitting the material into parts and studying them in small portions with subsequent generalization; including the studied objects in a variety of situations and connections; activating attention, etc. [6].

When selecting the tasks for students with SSD, the teacher should be guided by the principles of personality-oriented approach. There are often situations in the classroom when the students of the same class work on the material of varying complexity. Therefore, the teacher should select the material taking into account level differentiation, determine an individual program of studying the material for each student, especially for those who are not available to the full scope of requirements. In addition, the formation of certain knowledge and skills of students with SSD should be carried out on a diagnostic basis.

Based on the analysis of psychological and pedagogical literature and the results of our own research, we highlight the following methodological conditions (recommendations) for activation of educational and cognitive activity of students with SSD in the process of assimilation of concepts in the study of subjects of physical and mathematical cycle.

1. Preliminary preparation, creation of the necessary base for upcoming activities of students with SSD. As such, the basis is life experience of children, their daily observations and previously learned concepts. So, for example, the basis for the formation of the concept of "moment of force" is the students' observations of the work of various machines and mechanisms, as well as the concepts of "mechanical movement", "path", "force", "work of force" that they have previously learned. At the same time, the attention of students with SSD should be focused on the key features that will form the basis for perception of new material.

2. Special organization of orientation in the task (activities for the analysis and synthesis of the task, the selection of adequate experience of students with SSD). The difficulties of students in educational process may be due to the lack of the knowledge necessary for assimilation of educational material. Therefore, it is important for the teacher to establish the level of initial knowledge (ideas) of the students about a particular concept. If this knowledge is infallible, it should be based on it; if there are errors in the assimilation of the concept, they should be eliminated. Only after that, it is possible to continue working on this concept or rely on it when forming a new concept.

3. Taking into account the specifics of the content of educational material, the level of development of thinking, basic ideas and knowledge of students with SSD when choosing the method of forming concepts. The organization of students' mental activity can take place in an inductive or deductive way [5]. The inductive method allows students to make generalizations based on the analysis of the facts and phenomena known to them from their own observations (from the concrete to the abstract). This is done, for example, when forming the concepts of "friction", "melting", "flat mirror", when analyzing the concepts that have no analogues in life experience of students, for example, when studying physical concepts of "diffusion", "chaotic motion", "thermal expansion".

Forming a number of concepts, it is impossible to rely on sensory-concrete perception (for example, "electromotive force", "magnetic flux", "electron", "photon", "mass defect"). In such cases, the deductive method is used (from the abstract to the concrete). It is based on the fact that students have a certain amount of knowledge and are prepared to assimilate the

concepts through verbal generalized instructions without first analyzing specific facts. In the minds of students, the data of sensory-concrete perception have already been processed and generalized by the time of the formation of generalizing concepts.

The peculiarities of verbal and logical thinking of students with SSD limit the possibility of using the deductive method of forming a concept, it should be implemented at a later stage of training, initially giving preference to the inductive method.

4. Activation of cognitive activity of students with SSD at all the stages of the formation of new knowledge. An important role is played by the creation of problematic situations, contradictions between the known and the unknown. The teacher puts the problem before the students, helps them to divide it into auxiliary links that are available for understanding, and outline the steps to find a solution. As a result of a joint analysis of situations, students come to the conclusion that their existing knowledge is not enough to explain new facts (phenomena, properties of bodies, laws, etc.) or to solve a practical problem.

5. Careful planning and regulation of the activities of students with SSD. It is important that the teacher's speech is accessible to perception: he should dissect detailed instructions, if possible, "show" the educational material to the students, and not explain it in words. It is necessary to organize step-by-step planning of lessons using visual supports (algorithms of actions, various plans, reference notes, etc.), as well as monitoring the correctness of the actions performed by the students.

6. Organization of a system of the tasks of different levels of complexity for application of acquired knowledge and skills at all the stages of mastering educational material [5]. This can be done only with the help of a specially designed system of exercises performed under the teacher's guidance and independently. This system includes: initial acquaintance with the concept, identification of its essential features (working with the textbook, a reference summary, observation, experiment, construction and analysis of graphs); clarification of the features of the concept (working with the textbook on explaining the material by the teacher and demonstrating experiments, exercises on varying non-essential features of the concept); differentiation of the concept (comparing the features of the formed concept with the features of the previously learned concepts); establishing the links and relationships of this concept with other concepts (experiment, construction and analysis of graphs, structural and logical schemes); classification of the concept (drawing up classification schemes and tables); concretization of the concepts (working with handouts; analysis

of the examples from everyday experience and observations); application of the concept (solving various kinds of educational tasks of cognitive nature).

Conclusions. Formation of physical concepts by students with SSD comply with generally accepted approaches, but due to their characteristics has a number of specific features. The methodology of work in teaching physics to students with SSD should be submitted to the following requirements: adapt the content of the educational material taking into account the capabilities of students; implement individual and differentiated approaches; appropriately repeat previously acquired knowledge; widely use various means of visualization and algorithmization of activities when working on a particular topic; think through the system of independent work of students, taking into account their individual capabilities; link the topic under study with practical activities of children and real life situations; increase the level of the development of students' speech. The approaches to teaching students with SSD presented by us can be used by teachers in the framework of teaching other academic subjects.

References

1. **Gribova O.E.** (2014). Formation of text competence in adolescents with general speech underdevelopment / O.E. Gribova. M.: Lenand, 320 p.
2. **Konopleva A.N.** (2010). Methodology of conducting lessons on a competence basis / A.N. Konopleva, T.L. Leshchinskaya, T.V. Lisovskaya // Special education. №1. P.23-30.
3. **Organization** of special educational conditions for children with disabilities in educational institutions: methodological recommendations (2012) / E.V. Samsonova [et al.]; ex. ed. S. V. Alekhina. M.: MSPPU, 92 p.
4. **Sirotyuk A.L.** (2001). Correction of learning and development of schoolchildren / A. L. Sirotyuk. M.: PC Sphere, 2001. 118 p.
5. **Usova A.V.** (1986). Formation of scientific concepts in schoolchildren in the learning process / A. V. Usova. M.: Pedagogy, 176 p.
6. **Yakovenko S.V.** (2017). Activation of educational and cognitive activity of students with severe speech disorders in physics lessons / S.V. Jakovenko, I.A. Sviridovich // Personality, intelligence, metacognition: research approaches and educational practices: materials of the II International scientific-practical conference, Kaluga, Russia, April 20–22, 2017 / Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky; ed.: E.I. Gorbacheva [et al.]. Kaluga: ACF Polytop, P.416-424.

Received 12.09.2021

Accepted 12.10.2021

УДК 159.922.7

DOI 10.32626/2413-2578.2021-18.150-163

О.М. Ткач

oxana77tkach@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0001-8387-8465>

АНАЛІЗ ПЕРЕДУМОВ РОЗВИТКУ СЕМАНТИЧНОГО КОМПОНЕНТУ МОВЛЕННЯ ДІТЬМИ РАНЬОГО НЕМОВЛЯЧОГО ВІКУ

Відомості авторів: Ткач Оксана Михайлівна, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри логопедії та спеціальних методик факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського Національного університету імені Івана Огієнка (Україна). У колі наукових інтересів: питання формування мовленнєвої діяльності у дітей з типовим розвитком та комплексними порушеннями. E-mail: oxana77tkach@ukr.net

Contact: Tkach Oksana Mykhailivna, candidate of pedagogical sciences, senior lecturer of the department of speech therapy and special techniques of the faculty of correctional and social pedagogy and psychology of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, 32300, Kamianets-Podilskyi, Ukraine. Research interests: issues of speech activity formation in children with complex developmental disorders. E-mail: oxana77tkach@ukr.net

Ткач О.М. Аналіз передумов розвитку семантичного компоненту мовлення дітьми раннього немовлячого віку. Стаття містить дослідження виникнення у мовленні немовлят перших слів, шляхи їх накопичення та усвідомлення значення. Мовленнєві реакції дітей розглядалися як елементи їхньої адаптивної поведінки. Аналіз відеозаписів немовлят від 0 до 12 міс. дозволив виділити основні віхи у ранньому домовленнєвому періоді, що передує виникненню перших слів. Розроблено спеціалізовану методику аналізу відео-аудіозаписів: виділялися три види голосових реакцій (негативістичні голосові реакції, нейтрально-позитивні реакції, складні голосові реакції) та чотири види пов'язаних із ними дій (орієнтовно-дослідницька поведінка, комунікативна активність, інтенційно-мотиваційні прояви та відсутність поведінкових проявів), а також деякі інші прояви. Це дало змогу виділити в структурі реакцій принаймні дві підсистеми – голосову та пізнавально-дієву. Подані в тексті результати дослідження

демонструють розбіжності в шляхах розвитку голосової та семантичної підсистем у ранньому онтогенезі. Висвітлені теоретичні уявлення про зародження та розвиток семантичного (суб'єктивного) компонента у немовлят в перші місяці їх життя, поява зародкових форм свідомості, а також роль оперантного навчання, описаного Б. Скіннером і Е. Торндайком («ситуація-реакція-підкріплення») у формуванні перших дитячих слів. Наголошується на провідному значення збагачення ментально-когнітивної сфери немовляти, впливи оточуючих людей, безпосередніх життєвих ситуацій, ігор, дослідницької діяльності, що формують семантичний досвід дитини.

Ключові слова: виникнення слова у немовляти, голосові та пізнавально-дієві реакції, семантичний компонент слова, свідомість.

Ткач О.М. Анализ предпосылок развития семантического компонента речи детьми раннего младенческого возраста. Стаття содержит исследования возникновения в речи новорожденных первых слов, пути их накопления и осознания значения. Речевые реакции детей рассматривались как элементы их адаптивного поведения. Анализ видеозаписей новорожденных от 0 до 12 мес. позволил выделить основные вехи в раннем уговорном периоде, предшествующем возникновению первых слов. Разработана специализированная методика анализа видео-аудиозаписей: выделялись три вида голосовых реакций (негативистические голосовые реакции, нейтрально-положительные реакции, сложные голосовые реакции) и четыре вида связанных с ними действий (ориентировочно-исследовательское поведение, коммуникативная активность, интенционально-мотивационное отсутствие поведенческих проявлений), а также некоторые другие проявления. Это позволило выделить в структуре реакций по крайней мере две подсистемы – голосовую и познавательно-действенную. Представленные в тексте результаты исследования демонстрируют разногласия в путях развития голосовой и семантической подсистем в раннем онтогенезе. Освещены теоретические представления о зарождении и развитии семантического (субъективного) компонента у младенцев в первые месяцы их жизни, появления зародышевых форм сознания, а также роль оперантного обучения, описанного Б. Скиннером и Э. Торндайком («ситуация-реакция-подкрепление») в формировании первых детских слов. Отмечается ведущее значение обогащения ментально-когнитивной сферы младенца, воздействию окружающих

людей, непосредственных жизненных ситуаций, игр, исследовательской деятельности, формирующих семантический опыт ребенка.

Ключевые слова: возникновение слова у младенца, голосовые и познавательно действенные реакции, семантический компонент слова, сознание.

Тkach O.M. Analysis of the preconditions for the development of the semantic component of speech by young infants. The article contains a study of the origin of the first words in infants' speech, ways of their accumulation and awareness of meaning. Children's speech reactions were considered as elements of their adaptive behavior. Analysis of videos of infants from 0 to 12 months. allowed to highlight the main milestones in the early agreement period preceding the emergence of the first words. A specialized method of video-audio recording analysis has been developed: three types of voice reactions (negative voice reactions, neutral-positive reactions, complex voice reactions) and four types of related actions have been identified: indicative-research behavior, communicative activity, intentional-motivational manifestations and lack of behavioral manifestations), as well as some other manifestations. This made it possible to distinguish at least two subsystems in the structure of reactions - voice and cognitive-effective. The results of the research presented in the text show differences in the ways of development of voice and semantic subsystems in early ontogenesis. Theoretical ideas about the origin and development of the semantic (subjective) component in infants in the first months of their lives, the emergence of embryonic forms of consciousness, as well as the role of operant learning described by B. Skinner and E. Thorndike ("situation-reaction-reinforcement") in the formation of the first children's words. Emphasis is placed on the leading importance of enriching the mental and cognitive sphere of the baby, the influence of others, immediate life situations, games, research activities that shape the semantic experience of the child.

Key words: origin of the word in infants, voice and cognitive-effective reactions, semantic component of the word, consciousness.

Постановка проблеми. Протягом першого року життя малюк проходить величезний шлях фізичного, поведінкового, психічного і домовленнєвого розвитку (Т.Н.Ушакова) [6, с. 44-55]. Реалізуючи свій адаптивні можливості, дитина поєднує голосові та поведінкові реакції,

а з часом починає пов'язувати окремі вокалізації зі смисловим наповненням. У дитини виникають узагальнення, що стосуються закономірностей мовлення і поведінки людей. З певного моменту малюк починає розуміти мовлення оточуючих і адекватно реагувати на нього. Нарешті, він вимовляє свої перші слова, які мають ознаки усвідомлення його значення.

Аналіз досліджень та публікацій. Багато сторін цього складного комплексного процесу вивчені наукою: перцептивні можливості немовляти (Р.Kuhl [10, с. 103]); вокалізація немовленнєвих та мовленнєвих звуків (Н.В. Манько [3, 43-45]); поява і розвиток функції комунікації з мамою та іншими людьми (М.Лісіна, М.Томаселло [4,10]); когнітивні здібності дитини, розуміння мовлення (Е. Бейтс, Ж.Пиаже, Е.Сергієнко [9,6,5]) і ін. Опубліковані монографічні дослідження онтогенезу мовленнєвих здібностей дитини, включаючи ранній дитячий вік (Е.Лякс, Т.Фітч, Е.Сергієнко, М.Томаселло, Т.Ушакова [3,5,6]). Однак, найменш дослідженою залишається психологічна проблема: яким чином недосвідчене немовля, ледь оволодівши початковими вміннями життя в фізичному і соціальному світі, навчається висловлювати звуками свого голосу внутрішні переживання, бажання, наміри і здійснювати перші кроки мовленнєвого спілкування з оточуючими. Як зазначає авторитетна дослідниця дитячого мовлення Р.Kuhl [10, с. 124], «Немовлята засвоюють мовлення з дивовижною швидкістю, але як вони це роблять, залишається загадкою».

Метою дослідження є пошук закономірностей, що відображають шлях засвоєння семантичного значення слова немовлям, взаємозв'язку в розвитку поведінкових та голосових реакцій.

Методика дослідження. Перші прояви мовленнєвої активності науковці, зазвичай, констатують з моменту появи у дитини перших слів. Ці ранні слова (незрілі за звуковою формою та змістовим наповненням) здебільшого, стають початком наростання та розширення лексикону дитини, а також подальшого розвитку її мовленнєвих умінь. З цього часу йде відлік мовленнєвого періоду розвитку малюка, тоді як попередній часто називають домовленнєвим чи дословесним.

Відносна простота датування часу появи даного новоутворення дитячого віку зумовлена простотою встановлення моменту початку мовленнєвого розвитку. Однак, час появи першого дитячого слова сильно відрізняється від дитини до дитини. Здебільшого, раніше 9-ти

місячного віку перші слова мало ймовірні. Такі ранні звукокомплекси, як «та-та-та», «ма-ма-ма», «па-па-па» є елементами лепетних послідовностей. Однак, збігаючись з існуючими формами мовлення оточуючих, вони нерідко приймаються ними за перші слова. Поява перших власне слів спостерігається у здорового малюка до кінця першого року життя (10-12 міс.), або до півтора-двох років.

Характер і особливості ранніх дитячих слів докладно вивчалися лінгвістами, психологами та корекційними педагогами. Проте, яким чином, на підставі чого з'являються перші дитячі слова, залишається невирішеним. У той же час, це питання має першочергове значення. Справа в тому, що поява слова в загальному перебігу психічного розвитку дитини свідчить про надзвичайно важливе надбання її психіки. Вона виявляє здатність (спочатку недосконалу) поєднувати вимовлений звук із іншим, не менш важливим явищем – думкою, розумінням.

Усвідомлення значення цього питання спонукає уважно дослідити період раннього розвитку немовляти. Дослідженням цього складного, часом важкодоступного етапу розвитку дитини, цікавилася значна кількість фахівці різних галузей науки. Предметом досліджень стали різні сторони розвитку психіки. Вивчалися перцептивні можливості дитини (П. Куль); характер звукових вокалізацій, що спонтанно розвиваються у немовляти від народження (Є. Ляксо); поява та розвиток функції невербального спілкування з мамою та іншими людьми (М.Лісіна, М.Томаселло); когнітивні здібності немовляти, розуміння зверненого мовлення (Е.Бейтс, Ж.Піаже, Є.Сергієнко [4, с.65]); поведінкові прояви малюка — «комплекс пожвавлення», спілкування в ранньому віці, інтенційні реакції (М. Лісіна, С. Белова [2, с.99]) та ін. Спираючись на великий експериментальний матеріал, отриманий у багатьох лабораторіях світу при дослідженні нормотипового розвитку дитини, авторитетна дослідниця П. Куль склала схему, що відображає складність та багатство цього процесу, характеристики та час прояву у немовляти різних сторін розвитку (Kuhl) [10, с. 105].

Незважаючи на результативність і чисельність проведених досліджень, залишилося без відповіді питання про шлях поєднання звуку голосу дитини з її психологічними переживаннями, що мають змістову складову. Науковці мало досліджували шляхи розвитку мовленнєвих здібності маленької дитини та мало звертали уваги на необхідність визначення мотивуючий механізм такого розвитку. Б.Ф.

Скіннер, В. Розенвуд [11, с. 22] Вони вважали, що цей механізм будується на принципі адаптації та навчання. Тобто, набір реактивних та перцептивних засобів, що є у немовляти при народженні, є необхідним багажем, який використовується для адаптації до майбутніх життєвих умов. Голос новонародженої дитини на початку її життя є значним поведінковим сигналом, що грає адаптивну роль. Про важливість його адаптивної ролі опосередковано, але промовисто свідчить те, що новонароджена дитина забезпечена при народженні мінімальним набором адаптивних засобів, необхідних для підтримки її існування, і голос включений у цей набір. Спочатку голос малюка пов'язаний з декількома формами його поведінкової активності: їжею, комфортом, здоров'ям та деякими іншими. Це означає, що з появи здорового немовляти на світ його голосові прояви служать збереженню та адаптації його організму до умов середовища. Таким чином, сукупність існуючих фактів вказує на поведінкову природу проявів голосових реакцій немовляти (аналогічної точки зору дотримуються Д.С. Бережной, О.М. Серков, В.В. Тарасун [7, с. 122]). Однак, перелічені дослідження не дають відповіді на низку питань, що стосуються впливу поведінкових проявів на швидкість появи у дитини слова та як довго зберігається адаптивно-поведінкова роль дитячого голосу та інших реакцій у наступні тижні та місяці життя малюка.

З цієї тези природно виникає ціла низка питань. Чи впливає поведінковий характер дитячих проявів на шлях розвитку, який закінчується появою дитячого мовлення, як і коли змінюється поведінковий контекст дитячого мовлення?

Адекватним такому завданню було визнано застосування систематичного природнього (не лабораторного) аудіо-відеоспостереження за поведінкою немовляти та збирання відповідної бази даних. Отже, основним методом дослідження було спостереження з наступним аналізом його результатів. Воно проводилось на протязі 12 місяців шляхом перегляду п'ятихвилинних відеороликів, що їх записували батьки немовлят щодня чи через день. Аналізувалися данні 6 немовлят (4 дівчаток та 2 хлопчиків) у звичних для них умовах взаємодії з оточуючими. Загалом було проаналізовано більше 1000 записів.

Різноманітність функціональних проявів унеможливорює тривале, протягом року, наскрізне відстеження тієї загальної психофізіологічної здатності, яка лежить в основі конкретних форм поведінкових проявів. Завдання виявлення їх загальних ознак може успішно вирішуватися під

час запровадження кодових знаків, тобто, при використанні загальних позначень для явищ, що відрізняються за формою, але відіграють однакову функціональну роль у поведінці та голосі немовляти, як формі його поведінки. Для маркування елементів поведінки та голосу під час дослідження різних етапів раннього дитинства були розроблені та використані відповідні кодові позначення.

В результаті попереднього перегляду та прослуховування аудіо-відеозаписів було виділено три види функціонально різних голосових проявів немовляти. З урахуванням тих відмінностей, які існують у психоакустиці (плач, передплач, подібні до голосних звуки, відповідно та ін.), вектор розрізнення голосових проявів дитини в нашому аналізі був спрямований на виявлення загальної лінії схожості голосу немовляти з мовленням оточуючих. На підставі цього вектора розрізняли наступні голосові прояви дитини.

Негативістичні голосові реакції - це крик, плач, передплач як вітальні форми, що використовуються дитиною від народження та є найбільш віддалені від лінії розвитку мовленнєвого голосу.

Поряд з явними проявом негативістичних голосових вокалізацій після 1-го місяця життя у немовляти виникають і розвиваються вокалізації позитивної або нейтральної забарвленості, що згодом набувають схожості з голосними звуками, а потім відповідно і іншими звуками. Такі вокалізації кодувалися як *нейтрально-позитивні реакції*.

Найповніші форми голосових проявів немовляти виникають у другій половині першого року життя. У цей час проявляються вокалізації з чергуванням дорослого та дитячого голосів (імітація діалогу), проявляються наслідування інтонації дорослих, різні варіанти звуконаслідування малюком мовлення оточуючих людей: імітація складів, питальні інтонації та ін. Всі ці варіанти відносилися до *складних голосових реакцій*.

За іншими принципами було організовано аналіз поведінки немовляти. Тут підставою для розрізнення та кодування були дії немовляти та спрямованість цих дій на ті чи інші об'єкти. Вдалося виділити чотири види поведінки:

1) *орієнтовно-дослідницька поведінка* пов'язана із пізнанням предметного світу. Початковими його формами є зорове зосередження, прагнення вхопити найближчий об'єкт. Пізніше з'являються маніпулювання предметами, хапання, штовхання, гра з ними, розглядання, використання іграшок за їх призначенням та багато іншого;

2) *комунікативна активність* спрямована на контакт із мамою та іншими оточуючими. Вона може виражатися у різному віці через концентрацію погляду, поворот голови у бік суб'єкта інтересу, емоційне пожвавлення та реагування; проявляється також у візуальному контакті з дорослим, слідуванні за ним у приміщенні, ініціації спілкування з дорослим, участі у спільних «перекличках» та багато іншого.

3) інтенційно-мотиваційні прояви, відображають бажання малюка отримати той чи інший предмет зі свого оточення. Наприклад, малюк тягнеться до іграшки, чіпляється за допоміжні предмети, щоб дістати її; сидячи за спільним столом, хапає зі столу шматок сиру, щоб з'їсти його і т.п.

4) відсутність поведінкових проявів у ситуаціях, де відбувається голосове реагування дитини.

У кожному записаному результаті спостереження ми проводили кодування зареєстрованих елементів – як поведінки так і голоси малюка. Обидва показники аналізувалися стосовно кожної події кожній події. У разі відсутності поведінкових проявів, фіксувався лише характер голосу. Дані аналізу заносилися до спеціального бланку.

Підраховувалося число кожного з трьох видів голосових проявів немовляти та кожної з чотирьох форм його поведінки. Потім обчислювалася кількість спостережень та відзначалися основні віхи у виникненні осмисленого слова у маленької дитини з її народження до року.

Після проведення описаного вище аналізу виникає можливість окремо і в наочній формі описати цікаві для нас якісні особливості, що відбуваються в історії розвитку як голосових, так і пізнавально-поведінкових форм у ранньому віці дитини.

А саме, голос немовляти, цілком негативістичний спочатку, якісно змінюється після першого місяця. До раннього негативного компоненту, який певною мірою зберігається значну частину дитинства, додається з початку 2-го місяця позитивний голос. Виникають та розростаються позитивні вокалізації. На 3-4-му місяці проявляється чутливість до звучання навколишнього мовлення. Виникають звуки, що мають фонетичну схожість із мовою, що звучить навколо: звуки подібні до голосних, окремих приголосних, складів. У кожному виділеному періоді одна форма вокальних проявів змінюється наступною, новою формою.

Орієнтовно, це можуть бути пов'язано з впливом наступних факторів: а) особливостями мовлення оточуючих; б) готовністю перцептивного слухового апарату до диференціювання почутих мовленнєвих звуків; в) спонтанним розвитком артикуляційних можливостей немовляти; г) розвитком імітаційних можливостей щодо звуків мовлення оточуючих.

Ці дані можна інтерпретувати як адаптивну поведінкову функцію.

Зовсім інакше, порівняно з розвитком голосу, проходить розвиток пізнавально-дієвої лінії активності немовляти від 0 до 12 міс. Оскільки поведінка не має свого числового виразу, вона лише змінюється та збагачується за своїм якісним складом. Однак, можна виділити так звані «поведінкові кроки», що свідчать про ментально-когнітивний розвиток дитини. Цими кроками визвані вже перелічені вище акти: а) орієнтовно-пізнавальна поведінка (пошукові рухи очей та ін.), б) комунікативний прояв (комплекс пожвавлення), в) інтенційно-мотиваційні реакції, а також г) включення вербальних сигналів, складний голос, перші слова. Сумарна кількість таких кроків приймалася за сукупний показник розвитку кожного місяця.

На першому місяці життя немовлята, здебільшого, не проявляли себе з поведінкового боку, але найбільш активні в цьому періоді демонстрували негативістичні голосові реакції. З 1-го місяця включаються пізнавально-дієві прояви (у формі пошукових рухів очей). Дещо пізніше приєднується соціальний компонент (контакт з мамою). Далі, у певні моменти відзначаються елементи ускладнення пізнавально-дієвого репертуару. Нові прояви, з'явившись, наростають у частоті, ускладнюються у своїх проявах, але не зникають. Тобто, відбувається не зміна форм реагування, як під час розвитку голоси, а їх послідовне накопичення і розширення. Таким чином, ми констатуємо різні за типом історії розвитку голосової та поведінково-дієвої ліній на першому році життя немовляти. Різниця між ними виявляється у їхніх центральних функціях: голос, здебільшого, за своїми проявами — «сліпий» елемент розвитку; на відміну від цього пізнавально-дієва форма реагування розвивається як система, що пізнає, змінюється, що діє за рахунок сприймання, навчання та адаптації до середовища.

Проаналізуємо зміни у співвідношенні голосових та поведінково-дійових проявів немовляти протягом першого року. На 1-му місяці спостерігається зв'язок вокалізацій негативного типу лише з реакціями

суто вітального характеру. З 2-3-го місяця по 7-й місяць включно виникають і стають частішими вокалізації нейтрально-позитивного типу, нейтральні по відношенню до поведінково-дієвих реакцій. На 8–12-тому місяці з'являються посилення голосових форм складного типу, та їх поєднання з переважно комунікативними, а також орієнтовно-дослідними діями. Значно менш частотними порівняно з другим періодом стають прояви нейтрально-позитивного голосу в орієнтовно-дослідницькій поведінці та спілкуванні, негативного голосу під час інтенційних та мотиваційних формах поведінки. Включення вербальних сигналів з більшою активністю наростає в 7–8–9-й місяців. Результати загалом показують загальну динаміку розвитку поведінкових реакцій, і навіть тенденцію до зближення у проявах голосових і загально поведінкових дієвих актів.

Просте спостереження показує, що з самого раннього дитинства, суб'єктивні психологічні переживання дитини у вигляді емоційної реакції виразно проявляються зовні і відзначаються близькими людьми. Це вже відноситься до «комплексу пожвавлення» (2-3 місяці). Реакція активізації притаманна голосу дитини, генетично пов'язана з суб'єктивними переживаннями - емоціями. Відстежуючи цей зв'язок між голосом і емоціями дитини, на перший план виходить психологічна складова, як дуже ранній прояв, можливо, вроджений, та є провідно властивістю мовленнєвої активності дитини.

Що стосується поведінково-дієвих форм реагування немовляти, то, як показують матеріали попередніх розділів, вони формуються у немовля під впливом життєвих обставин у ролі інструменту пізнання та пристосування дитини до мінливих умов існування. Ця роль поведінково-дійових форм реагування дає підстави простежити їх зв'язок із виникненням зародкових форм свідомості. Розглянемо, наприклад, ситуацію розвитку початкових реакцій пізнавального характеру – хапання предмета. Малюк тягнеться до цікавого для нього об'єкту, намагається схопити його, але не може правильно оцінити відстань до нього та не досягає мети. У дитини виникає незадоволення. Після невдалих спроб може заплакати. Шляхом кількох проб виникає пристосування. У разі успішних дій – малюк задоволений. Неприємний суб'єктивний стан змінюється більш сприятливим, позитивним. Зміна суб'єктивного стану набуває тим самим здатність відображати логіку зовнішнього перебігу подій.

У цьому прикладі бачимо, що суб'єктивна сторона реагування немовля відповідає об'єктивному ходу подій, його логіці. У реакціях немовляти можна бачити джерело відображення суб'єктом причинно-наслідкових відносин за допомогою психологічних проявів організму.

Відповідно до сказаного численні літературні дані дійсно показують наростаюче збагачення ментально-когнітивної сфери немовляти, починаючи з перших днів його життя. Тим самим, відповідно до нашої логіки, відбувається розростання смислової лінії в його суб'єктивних переживаннях. Ця лінія проходить різні стадії становлення. Малюк «відкриває смисли» та нарощує інтерес до своєї діяльності при розгляданні зовнішніх об'єктів, маніпуляціях з іграшками, а згодом і у взаєминах з мамою. Немовля довго займається «пізнанням світу», коли смикає іграшки: крутить їх, пробує на смак, смочке та кидає. Маніпулюючи ними він досліджує їх можливості. У схоплюванні, обсмоктуванні, киданні, штовханні іграшок і предметів дитина досліджує прояви фізичних законів нашого існування. Це можна бачити вже у віці 2-2,5 міс., коли малюк формує уявлення про найпростіші закони руху об'єктів та їх взаємодії, що показано в циклі класичних експериментів (Байаржон, 2000; Сміт, 2000; та ін) [11, с. 17]. Різноманітні форми ігор дитини з дорослими мають ту саму спрямованість, лише ці ігри служать пізнанню форм та способів поведінки з людьми. Коло переживань, пов'язаних із зовнішніми подіями, розширюється від одного етапу розвитку дитини до іншого. До них все частіше включаються люди з оточення малюка. До 8-9 міс. Дитина, що ще не використовує активного мовлення здатна усвідомлювати свої можливості та звертається за допомогою до дорослого.

Проаналізуємо ранній розвиток узагальнених уявлень: до 3-4 місяців виникає узагальнене поняття кішок, птахів, коней; до 7-8 міс. дитина розрізняє предмети, враховує сталість їх розмірів; в 9 міс. може відрізнити птаха від літака. Згідно з отриманими даними, у 3-4 міс. малюк може розуміти слово, що означає людину. У відповідь на запитання "Де бабуся?" переводить погляд на бабуся, що стоїть осторонь. На словесне прохання діти з 5 міс. відтворюють прості дії передачі предмета дорослому.

Істотно, що крім безпосередніх вражень, малюк рано починає реагувати на окремі слова, а потім, за об'єктивними свідченнями, розуміти цілі фрази. Якщо за 3-5 міс. він адекватно реагує на слово

"бабуся", то в 8-9 міс. на пропозицію піти подивитися, де знаходиться кошени, встає, самостійно йде до сусідньої кімнати, де знаходиться привабливий його об'єкт. Розуміння мовлення оточуючих починається з окремих слів, а до однорічного віку досягає певною мірою розвинених мовленнєвих форм.

Загалом ми бачимо, що в 9-11 міс. пізнавально-дієва лінія фактично добре підготовлена до того, щоб створити достатній для дитячого віку семантичний зміст майбутнього дитячого слова. Не відстає і голосова лінія, яка до моменту, що розглядається, накопичила початкові можливості вимовляння елементів, що наближаються до звучання носіїв мови, і має вроджену тенденцію приєднуватися до поточних дій дитини. Це свідчить про те, що дитина готова до користування першими словами.

Висновок. Складність і значущість проблеми вживання слова передбачає поєднання в пізнавальній системі дитини двох різних проявів семантичної складової – розширеного за звучанням слова та смислового змісту. Таким чином, поява осмисленого слова в онтогенезі є перехідним станом від психологічного до фізіологічного прояву в одних випадках та від фізіологічного прояву до психологічного стану в інших ситуаціях.

У дослідженні висвітлені проблеми опанування немовлям використання осмисленого слова за рахунок аналізу поведінкових та голосових реакцій, що були занотовані на аудіо- та відеозаписи. Методика дозволила виявити історію розвитку основних ліній поведінково-функціональних проявів шести немовлят віку від 0 до 12 місяців. В результаті проведеної роботи описана цілісна структура функціональних проявів немовлят раннього віку, пов'язана з їх домовленнєвим розвитком. Показано, що поведінкові акти утворюють систему, що включає голосову та пізнавально-дійову підсистеми. Обидві названі лінії розвитку знаходяться між собою у безпосередній взаємодії, що змінюється з кожним місяцем життя дитини. Крім названих, працюють деякі інші підсистеми, менш релевантні в нашому контексті, які не розглядаються докладно.

Отримані дані свідчать, що необхідно пов'язувати ранні витoki дитячого мовлення з формуванням всієї зазначеної системи, розвиток якої починається від народження немовляти. Момент появи першого слова постає як результат певного шляху, пройденого у розвитку різних ліній дитячого поведінки, які підводять до акту злиття елементів цих ліній. Некоректно вести відлік появи мовлення лише від появи

перших дитячих слів. Динаміка формування всієї різнопланової до мовленнєвої системи, можливо, зможе у майбутньому стати передумовою успішності мовленнєвого розвитку. Це питання потребує подальшого спеціального вивчення.

Бібліографія

1. Байаржон Р. Представления младенцев о скрытых объектах // Иностранная психология. 2000. №12. С.13-35.
2. Белова С.С. Интенциональные явления на раннем этапе развития речи // Язык. Сознание. Культура. Сб. статей / Под ред. Н.В. Уфимцевой, Т.Н. Ушаковой. М.: Калуга: Эйдос. 2005. С.99-109.
3. Манько Н.В. Діагностика та корекція мовленнєвого розвитку дітей раннього віку. Дис. канд. пед. наук: 13.00.03 / Ін-т спец. педагогіки АПН України. К., 2007. 420 с.
4. Піаже Ж. Психогенез знань и їх семантичне значення// Семиотика / За ред. Ю.С. Степанова. К.: МАРІСОЛЬ, 2012. С.90-102.
5. Сергиенко Е.А. Когнитивное развитие довербального ребенка // Разумное поведение и язык. Вып. 1. – М.: Языки юславянской культуры. 2008. С.337–367.
6. Ушакова Т.Н., Белова С.С. Истоки осмысленности ранней детской речи // Вопросы психологии. 2012. №2. С.45-55.
7. Тарасун, В. В. Морфофункціональна готовність дітей з особливостями у розвитку до шкільного навчання : діагностика і формування : монографія / В. В. Тарасун ; М-во освіти і науки України, Ін-т спец. педагогіки АПН України. – Київ : Вид-во Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, 2008. – 294 с.
7. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. Учебное пособие. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. 240 с.
8. Di Giorgio E., Turati C., Altoè G., Simion F. face detection in complex visual displays: an eye-tracking study with 3- and 6-month-old infant sand adults // Journal of experimental child psychology. 2012. №113. 66-77.
9. Einspieler C., Sigafoos J., Bartl-Pokorny K. D., Landa R., Marschik P. B., Bölte S. (2014). Highlighting the first 5 months of life: general movements in infants later diagnosed with autism spectrum disorder or Rett syndrome // Research in autism Spectrum Disorders. №8(3). 286-291.
10. Kuhl P.K. early language acquisition: Phonetic and word learning, neural substrates, and a theoretical model / In B. Moore, 1, Tyler & W. Marslen-wilson (eds/), the Perception of Speech: from Sound to Meaning. Oxford, UK: Oxford University Press. 2009. Pp.103-131.
11. Lobo M.A., Galloway J.C. The onset of free crawling significantly impacts how infants explore both objects and their bodies // Infant Behav. and Devel. 2013. №36. 14-24.
12. Nakayama H. Emergence of amae crying in early infancy as a possible social

communication tool between infants and mothers // *Infant Behavior & Development*. 2015. №40. 122-130.

References

1. Baiarzhon R. Predstavleniya mladentsev o skrytykh ob'ektakh // *Ynostrannaia psykholohyia*. 2000. № 12. S.13-35.
2. Belova S.S. Yntentsyonalnye yavleniya na rannem etape razvytyia rechy // *Yazyk. Soznanye. Kultura*. Sb. statei / Pod red. N.V. Ufymtsevoi, T.N. Ushakovoi. M.; Kaluha: Эidos. 2005. S.99-109.
3. Manko N.V. Diagnostyka ta korektsiia movlennievoho rozvytku ditei rannoho viku. Dys. kand. ped. nauk: 13.00.03 / In-t spets. pedahohiky APN Ukrainy. K., 2007. 420 s.
4. Piazhe Zh. Psykhohenez znan y yikh semantychne znachennia// *Semyotyka / Za red. Yu.S. Stepanova*. K.: MARISOL, 2012. S.90-102.
5. Serhyenko E.A. Kohnytyvnoe razvytye doverbalnogo rebenka//*Razumnoepo- vedenye y yazyk. Vыр. 1*. M.: Yazyky slavianskoi kultury. 2008. S.337-367.
6. Ushakova T.N., Belova S.S. Ystoky <http://aqce.com.ua/> Actual problems of the correctional education 230 osmyslennosty rannei detskoï rechy//*V oprosы psykholohyy*. 2012. №2. 45-55.
7. Tseitlyn S.N. Yazyk y rebenok: Lynhvystyka detskoï rechy.Uchebnoe posobyе. M.: Humanyt. yzd. tsentr VLADOS, 2000. 240 s.
8. Di Giorgio E., Turati C., Altoè G., Simion F. face detection in complex visual displays: an eye-tracking study with 3- and 6-month-old infant sand adults // *Journal of experimental child psychology*. 2012. 113. 66-77.
9. Einspieler C., Sigafoos, J., Bartl-Pokorny K. D., Landa R., Marschik P. B., Bölte S. (2014). Highlighting the first 5 months of life: general movements in infants later diagnosed with autism spectrum disorder or Rett syndrome // *Research in Autism Spectrum Disorders*. 8(3). 286- 291.
10. Kuhl P.K. early language acquisition: Phonetic and word learning, neural substrates, and a theoretical model/In B. Moore, 1, Tyler & W. Marslen-wilson (eds/), *The Perception of Speech: from Sound to Meaning*. Oxford, UK: Oxford University Press. 2009. pp103-131.
11. Lobo M.A., Galloway J.C. The onset of free crawling significantly impacts how infants explore both objects and their bodies // *Infant Behav. and Devel.* 2013. 36. 1. 14–24.
12. Nakayama H. Emergence of amae crying in early infancy as a possible social communication tool between infants and mothers // *Infant Behavior & Development*. 2015. 40. 122-130.

Received 18.09.2021

Accepted 18.10.2021

УДК: 159.922.76 – 056.34: 376.015. 31:331

DOI 10.32626/2413-2578.2021-18.164-176

О. Утьосова

elenautiosova88@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-5324-9334>

ОСОБЛИВОСТІ СФОРМОВАНOSTI НАВЧАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Відомості про автора: Утьосова Олена Іванівна, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри суспільно-гуманітарної та етико-естетичної освіти Закарпатського інституту післядипломної педагогічної освіти, Ужгород, Україна. У колі наукових інтересів: проблема формування елементарних математичних уявлень у дітей із тяжким і помірним ступенем інтелектуального порушення, формування ціннісних орієнтацій та соціальних компетентностей дітей з інтелектуальними порушеннями. elenautiosova88@gmail.com

Contact: Utosova Olena Ivanivna, Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of the Department of Social-Humanitarian and Ethical-Aesthetic Education of the Zakarpattia Institute of Postgraduate Pedagogical Education, Uzhhorod, Ukraine. Within the range of scientific interests are: the problem of formation of elementary mathematical concepts in children with severe and moderate intellectual disabilities, the formation of value orientations and social competencies of children with intellectual disabilities. elenautiosova88@gmail.com

Утьосова О.І. Особливості сформованості навчальної компетентності у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями. Стаття присвячена аналізу готовності першокласників з інтелектуальними порушеннями до навчання в школі. Визначено навчальну компетентність таких дітей як сукупність способів дій та навиків навчальної діяльності, які забезпечують самостійність засвоєння знань, формування нових вмінь та організацію на їх основі нової діяльності. Визначено структуру та складові сформованості навчальної компетентності: комунікативні, пізнавальні, особистісні та регуляторні показники, які визначають готовність дитини до навчання та вміння його засвоювати. У дітей з інтелектуальними порушеннями ці показники на початку навчання в школі розвинені недостатньо, тому значущою актуальною проблемою Нової української школи є їх вивчення, формування та розвиток. Психолого-педагогічне вивчення

навчальної компетентності дітей з інтелектуальними порушеннями виявило значні відмінності її сформованості у порівнянні з нормо-типним розвитком. У дітей з інтелектуальними порушеннями в 1,6 разів нижче середній показник регуляторного компоненту, та в 2,32 рази менше показник пізнавального компоненту сформованості навчальних компетенцій. Це свідчить про необхідність організації диференційованого навчання дітей з інтелектуальними порушеннями в групах за рівнем порушення інтелекту. Отримані середні показники виконання завдань кожною дитиною за двома критеріями (пізнавальним та регуляторним).

Ключові слова: навчальні компетенції, діти з інтелектуальними порушеннями, навчальний заклад, готовність до навчання.

Утёсова Е.И. Особенности сформированности учебной компетентности у младших школьников с интеллектуальными нарушениями. Исследование, представленное в статье, посвящено анализу готовности первоклассников с интеллектуальными нарушениями к обучению в школе. Определены структура и составляющие сформированности учебных компетенций: коммуникативные, познавательные, личностные и регуляторные показатели, которые определяют готовность ребенка к обучению и умение его усваивать. У детей с интеллектуальными нарушениями эти компетенции в начале обучения в школе развиты недостаточно, поэтому важной актуальной проблемой Новой украинской школы является их изучение, формирование и развитие. Психолого-педагогическое изучение учебной компетентности детей с интеллектуальными нарушениями выявило значительные отличия ее сформированности по сравнению с нормой. У детей с интеллектуальными нарушениями в 1,6 раза ниже средний показатель регуляторного компонента, и в 2,32 раза меньше показатель познавательного компонента сформированности учебных компетенций. Это свидетельствует о необходимости организации дифференцированного обучения детей с интеллектуальными нарушениями в группах, организованных с учетом уровня нарушения интеллекта. Получены средние показатели выполнения задач каждым ребенком по двум критериям (познавательному и регуляторному), которые станут основой для дифференцированного обучения.

Ключевые слова: обучающие компетенции, дети с интеллектуальными нарушениями, учебное заведение, готовность к обучению.

Utosova O.I. Peculiarities of Formation of Educational Competence in Primary School Pupils with Intellectual Disorders. The article is devoted to the analysis of the readiness of first-graders with intellectual disorders to study at school. We defined the educational competence of such children as a set of manners of actions and skills of educational activity which provide independence in mastering the knowledge, formation of new skills and the organization on their basis of a new activity. The structure and components of the formation of educational competence are determined: communicative, cognitive, personal and regulatory indicators that define the readiness of the child to learn and the ability to integrate the knowledge. In children with intellectual disorders, these indicators are underdeveloped at the beginning of school, so a significant topical issue of the New Ukrainian School is their study, formation and development. The study of the regulatory and cognitive components of educational competence of children who entered the first grade was conducted using a screening diagnosis of assessment of school skills and learning activities according to the following criteria: for the regulatory component - performing the task according to the model; performing a task according to instructions in one action; performing the task according to the instructions in two or more actions; for the cognitive component - elementary mathematical concepts (shape, color, size); arithmetic representations (number, quantity, figure, arithmetic operations); phonemic representations (sound, letter, syllable, word); lexical and grammatical (generalization, classification). The survey of first-graders was conducted in group and individual forms. The performance of the task was assessed on a 100-point scale, which made it possible to compare the performance results of children with intellectual disorders and normative development in the study. Psychological and pedagogical study of the educational competence of children with intellectual disorders revealed significant differences in its formation in comparison with normative development. In children with intellectual disorders the average indicator of the regulatory component was 1.6 times lower, and the indicator of the cognitive component of the formation of educational competencies was 2.32 times lower. This indicates the need for differentiated education of children with intellectual disorders in groups according to the level of intellectual disability. The average performance results of tasks by each child was obtained according to two criteria (cognitive and regulatory).

Key words: educational competencies, children with intellectual disorders, educational institution, readiness to study.

Постанова проблеми. Готовність молодших школярів з особливими освітніми потребами до навчання є нагальною проблемою сучасної спеціальної та інклюзивної освіти України. Готовність до навчання передбачає сформованість універсальних навчальних компетенцій, тобто особистісних якостей, які дозволяють дитині легко інтегруватися в освітнє середовище шляхом активного засвоєння нового навчального досвіду. Формування вміння вчитися в системі безперервної освіти Нової української школи (НУШ) у дітей із нормо типовим розвитком відбувається ще у дошкільному віці. Особливі складнощі зустрічаються в процесі формування навчальної компетентності дітей з інтелектуальними порушеннями (ІП), тому що, деякі з них взагалі не відвідували заклади дошкільної освіти, деякі не набули необхідних вмінь у силу інтелектуального порушення, що пред'являє підвищені вимоги до спеціальних та інклюзивних закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО), куди вони поступають на навчання [1; 2; 4; 6]. У статті навчальну компетентність учня молодших класів з інтелектуальними порушеннями ми будемо розглядати як сукупність способів дій дитини та навиків навчальної діяльності, які забезпечують самостійність засвоєння знань, формування нових вмінь та організацію на їх основі нової діяльності [5].

Навчальна компетентність є цілісною системою окремих компетенцій та навиків. Поява та розвиток кожного нового навика або вміння у системі забезпечується їх співвідношенням з іншими навчальними навиками та діями дитини на кожному віковому етапі її розвитку [2]. Готовність до шкільного навчання педагоги розглядають як досягнення дитиною певного рівня психологічного розвитку, при якому вона спроможна приймати участь у системному навчанні кожного дня, тобто у неї формується провідна діяльність – навчальна (О. Гаврилов, С. Миронова, В. Синьов, О. Утьосова, М. Шеремет та ін.).

Шкільну готовність до навчання доцільно оцінювати за ступенем сформованості основних компонентів навчальної компетентності: комунікативних, пізнавальних, особистісних та регуляторних.

До показників пізнавального компоненту навчальної компетентності відносяться результати розвитку базових навчальних дій: математичних, лінгвістичних та елементарних уявлень про навколишнє середовище.

Початок навчальної діяльності дитини у першому класі передбачає її можливість та необхідність діяти за правилами, виконувати завдання за інструкцією та за зразком, орієнтуватися на запропонований алгоритм дій. Всі ці дії не є ще навчальною діяльністю, але мають бути сформовані у дитини для початку її засвоєння. Саме ці вміння та навички є показниками сформованості регуляторного компоненту готовності до навчання, тобто навчальної компетентності [4; 6].

Діти з інтелектуальними порушеннями у дошкільному віці відчують складнощі у навчанні, тому не спроможні своєчасно засвоїти програму дошкільної освіти. Для їх успішного оволодіння навчанням у школі на початковому етапі доцільно організувати планомірну роботу по формуванню пізнавального та регуляторного компонентів навчальної компетентності на пропедевтичному етапі. Недостатня вивченість окремих компонентів навчальних компетенцій у дітей з інтелектуальними порушеннями, які поступають у перший клас, зумовила мету дослідження, що проводилося на базі спеціальних закладів загальної середньої освіти, навчально-реабілітаційних центрів та ЗЗСО з інклюзивним навчанням Закарпатської, Дніпропетровської та Івано-Франківської областей [4].

Мета дослідження – психолого-педагогічне вивчення сформованості у дітей з інтелектуальними порушеннями, які поступають у перший клас, регуляторного та пізнавального компонентів готовності до навчання як їх навчальної компетентності.

Викладення основного матеріалу. На констатувальному етапі дослідження в експерименті приймали участь 120 дітей (60 дітей з інтелектуальними порушеннями та 60 дітей із нормо типовим розвитком).

Дослідження регуляторного компоненту навчальної компетентності дітей, які вступили до навчання в перший клас проводилося за допомогою скринінг-діагностики «Методика оцінки шкільних навичок та навчальних дій» Т. Овчинникової за наступними критеріями (шкільні навички) [3]: виконання завдання за зразком; виконання завдання за інструкцією в одну дію; виконання завдання за інструкцією в дві та більше дій.

Обстеження першокласників проводилося в груповій та індивідуальній

формах. Виконання завдання оцінювалося за стобальною шкалою, що зробило можливим порівняння результатів виконання дітей з інтелектуальними порушеннями та дітей із нормо типовим розвитком.

Дослідження показало, що для дітей з інтелектуальними порушеннями властиве порушення мовлення та фонематичного слуху, недостатність довільної уваги, сприймання, мислення навіть на рівні узагальнення, нестійкість емоційної сфери, імпульсивність у виконанні завдань, невміння розуміти емоції, невміння підпорядковувати власні дії навчальним правилам. Все це викликає значні труднощі у дітей з інтелектуальними порушеннями при засвоєнні основних знань з предметів. Результати оцінки сформованості навчальних навиків представлено на рисунку 1.

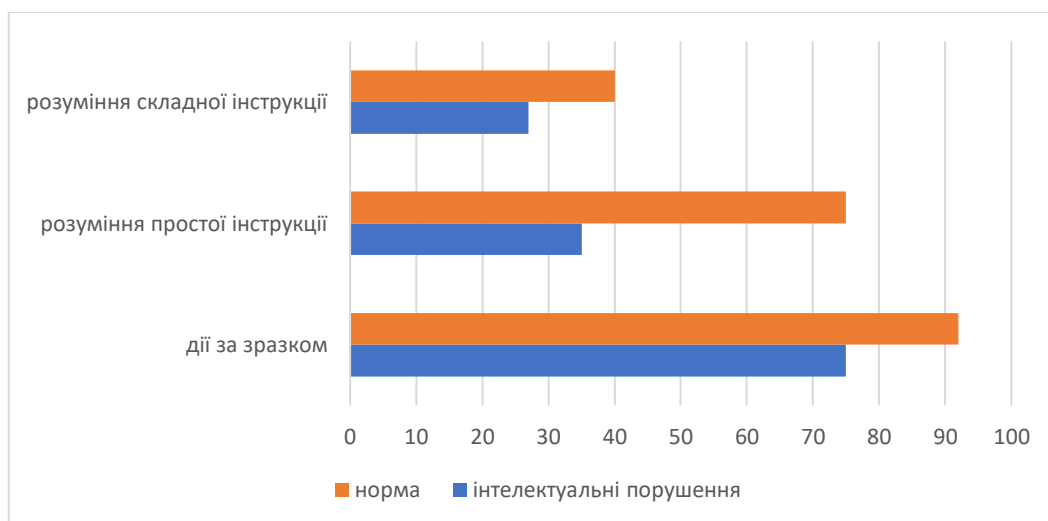


Рис. 1 Результати оцінки сформованості регуляторних навиків

Оцінка регуляторних процесів у дітей з інтелектуальними порушеннями та нормо типового розвитку показала, що за середнім показником універсальних навчальних компетенцій у дітей з інтелектуальними порушеннями регуляторний показник у 1,6 разів нижче, ніж у дітей із нормо типовим розвитком. Середній показник регуляторного компоненту готовності до навчання у дітей з інтелектуальними порушеннями – 45,66 балів, у дітей із нормо типовим розвитком – 73,4. Велика різниця спостерігається між показниками розуміння складної інструкції (40 балів у нормі, та 27 – при ІІ). Ще більший розбіг у розумінні однокладних інструкцій (75 – при нормо типовому розвитку; 35 – при ІІ) (рисунок 1).

Складнощі у виконанні словесних інструкцій пов'язані з недорозвиненням словесно-логічного мислення дітей з

інтелектуальними порушеннями, у них переважає наочно-дійове мислення, тому з завданням на дії за зразком вони справляються легше (92 бали – діти з нормо типовим розвитком; 75 – діти з ІІІ). Це необхідно враховувати при їх навчанні на пропедевтичному етапі. Але треба зазначити, що навіть при виконанні малювання за зразком у роботах дітей з інтелектуальними порушеннями відзначаються значні просторові похибки. Це проявляється у неправильному розташуванні об'єкта на аркуші порівняно зі зразком, диспропорції у малюванні окремих частин цілого об'єкту, неправильному поєднанні окремих частин цілої фігури тощо.

Отримані результати пояснюються тим, що у дітей з інтелектуальними порушеннями проявляється пасивність сприйняття, не сформованість волевих зусиль, вони при виконанні складних завдань прагнуть змінити їх на менш складні, або взагалі кидають роботу, обґрунтовують це неможливістю або не цікавістю для них завдання, або роблять завдання таким чином, щоб від них вже «відстав» вчитель.

При цьому необхідно відзначити, що ієрархія регуляторного компоненту навчальної компетентності однакова у дітей із нормо типовим розвитком та при інтелектуальних порушеннях (рисунок 1). Так в обох групах дітей на першому місці по рівню виконання знаходиться завдання «виконання за зразком», зокрема змалювання (92 бали при нормі, та 75 балів при інтелектуальних порушеннях), що відповідає віковим нормам. На другому місці – виконання простої інструкції (75 – при нормі; 35 – при інтелектуальних порушеннях). На третьому місці – виконання складної інструкції (багатозадачність дій) – 40 балів у нормі, та 27 – при інтелектуальних порушеннях.

Зазначимо якісні показники розбіжності між виконанням завдання дітьми з нормо типовим розвитком та з інтелектуальними порушеннями. Так у останніх значно страждає розуміння як простої, так й складної інструкції. Для її усвідомлення дитиною вчителю доводилося надавати допомогу різного рівня від роз'яснення сутності завдання до часткового виконання разом з репродукцією, потім дитиною. Діти з нормо типовим розвитком практично завжди виконували завдання самостійно, інструкцію розуміли відразу або після стимуляції до дій: «Подумай, постарайся, у тебе все вийде!».

Складнощі у розумінні інструкції дітьми з інтелектуальними порушеннями пов'язані з системним недорозвиненням мовлення, фонематичними порушеннями та недостатнім розумінням зверненого

до них мовлення, зниженою слуховою увагою. Первинне недорозвинення замикаючої функції головного мозку приводить до складнощів у співвіднесенні слова та предмету, тобто діти з інтелектуальними порушеннями слабо розуміють мовлення оточуючих. З того ж приводу вони практично не звертаються за допомогою та роз'ясненнями, їх експресивне мовлення обмежене [5].

Другим завданням констатувального етапу дослідження було психолого-педагогічне вивчення рівня сформованості пізнавального критерію навчальної компетентності дітей з інтелектуальними порушеннями та з нормо типовим розвитком.

Дослідження пізнавального компоненту навчальної компетентності дітей, які вступили до навчання в перший клас проводилося теж за допомогою скринінг-діагностики «Методика оцінки шкільних навиків та навчальних дій» за наступними критеріями (навчальні дії) [3]: елементарні математичні уявлення (форма, колір, розмір); арифметичні уявлення (число, кількість, цифра, арифметичні дії); фонематичні уявлення (звук, буква, склад, слово); лексико-граматичні (узагальнення, класифікація).

Результати оцінки сформованості цього компоненту було представлено на рисунку 2. Оцінка пізнавального компоненту показала, що за середнім показником навчальної компетентності у дітей з інтелектуальними порушеннями він у 2,32 рази нижчий, ніж у дітей із нормо типовим розвитком. Середній показник у дітей з інтелектуальними порушеннями – 19,73 бали, тоді як у здорових дітей 45,85 бали.

У дітей з нормо типовим розвитком математичні уявлення знаходяться на середньому показнику 45,8 зі 100 балів. При інтелектуальних порушеннях цей показник нижче (33,5 балів зі 100 можливих). Арифметичні уявлення дітей із нормо типовим розвитком 20,9 балів, тоді як при інтелектуальних порушеннях цей показник значно нижче – 6,6 балів зі 100 можливих. Отже ми бачимо, що діти з інтелектуальними порушеннями на початку навчання у школі мають більш менш сформовані математичні уявлення, але практично не мають арифметичних – не співвідносять число та цифру, цифру та кількість, дуже слабо володіють арифметичними діями складання, практично не володіють відніманням (рисунок 2).

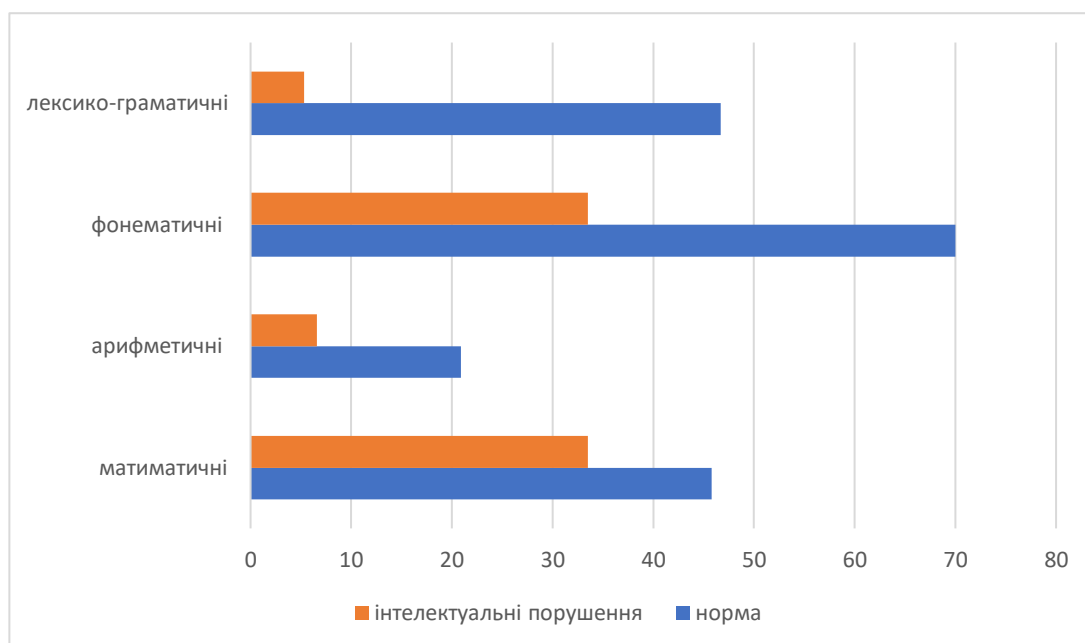


Рис. 2 Результати оцінки сформованості пізнавальних навиків

Дослідження показало, що дуже слабко у дітей з інтелектуальними порушеннями порівняно з нормою сформовані лінгвістичні складові пізнавального компоненту, зокрема фонематичного (33,5 балів при інтелектуальних порушеннях, та 70 балів при нормо типовому розвитку), а особливо лексико-граматичного (5,3 балів при інтелектуальних порушеннях та 46,7 балів при нормо типовому розвитку).

Аналіз результатів психолого-педагогічного вивчення показав, що гірше за все у дітей з інтелектуальними порушеннями сформовані арифметичні та лексико-граматичні уявлення (6,6 та 5,3 балів відповідно). Це пов'язано з низьким рівнем сформованості словесно-логічного мислення та первинним порушенням – слабкістю замикаючої функції кори головного мозку. Тоді як більш високі показники відзначено у розвитку математичних та фонематичних уявлень дітей з ІІІ (35,5 балів зі 100 в обох категоріях), це, на нашу думку, пов'язано з корекційним впливом додаткових корекційно-розвивальних занять з цими дітьми та їх життєвим досвідом (рисунок 2).

Ще одним показником пізнавального компоненту навчальної компетентності нами було визначено показник елементарних уявлень про навколишнє середовище. Психолого-педагогічне вивчення цього показника проводилося за методикою дослідження знань й уявлень про навколишній світ (опитувальник Л. Божович, Н. Гуткіної).

За результатами психолого-педагогічного вивчення з'ясовано, що 36% дітей з інтелектуальними порушеннями відносяться до 2 рівня успішності – діти характеризуються мовленнєвою інертністю та невисокою пізнавальною активністю. Вони володіють певним запасом знань про навколишній світ, але ці знання уривчасті, безсистемні, стосуються в основному привабливих для дитини областей або базуються на отриманому раніше досвіді. Їх словник обмежений, наголошується недостатня широта мовленнєвого висловлення й порушення граматичної структуризації мовлення. Ці діти плутають пори року й місяці, але після вказівки на помилку відразу виправляють її (рисунок 3).

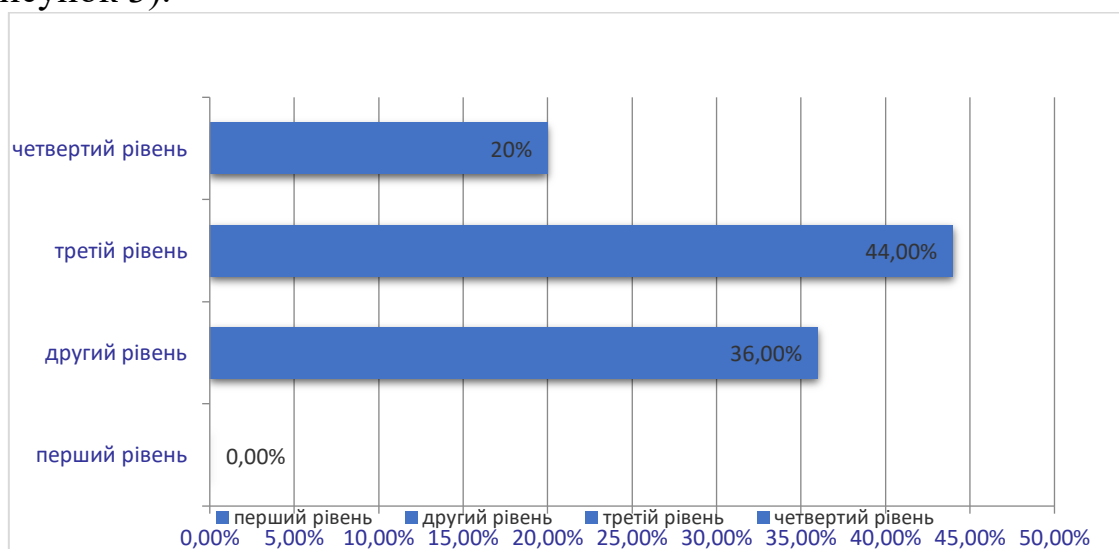


Рисунок 3. Рівень елементарних уявлень про навколишнє середовище дітей з

інтелектуальними порушеннями

44 % дітей відносяться до 3 рівня успішності – діти, що характеризуються зниженими комунікативними потребами. Їх мовлення носить ситуативний характер, словник бідний і недиференційований. Зміст багатьох понять неточний, звужений, а їх вживання є неправильним, помилковим. Мовлення цих дітей насичене багатьма неправильно або примітивно побудованими конструкціями, зв'язний мовленнєвий вислів є мало цілеспрямованим. Діти погано керують своїм мовленням, легко зісковзують на сторонні теми, часто повторюють одні й ті самі фрази (рисунок 3).

20% дітей показали на констатувальному етапі дослідження 4 рівень успішності – діти, не здатні відповісти на поставлені питання. Виражений дефіцит знань не дає їм змоги зв'язано описати навіть знайомі предмети та явища. Діти практично нічого не знають про навколишній світ, за винятком того, з чим стикаються щодня. Виявів

пізнавальної цікавості майже немає: вона ситуативна й короткочасна. Інформація, яку пропонує дорослий, здебільшого ігнорується або викликає протест (рисунок 3). Високого рівня не виявлено у дітей з інтелектуальними порушеннями.

При нормо типовому розвитку цей показник був 44 %. Все це вказує на те, що для дітей з інтелектуальними порушеннями у початкових класах необхідно проводити пропедевтичний етап формування прогностичних та регуляторних компонентів готовності до навчання.

Висновки. Психолого-педагогічне вивчення навчальної компетентності дітей з інтелектуальними порушеннями показало, що виявлено значні відмінності сформованості її у порівнянні з дітьми нормо типового розвитку. У дітей з інтелектуальними порушеннями в 1,6 разів нижче середній показник регуляторного компоненту, та в 2,32 рази менше показник пізнавального компоненту сформованості навчальних компетенцій. Були отримані середні показники виконання завдань кожною дитиною за двома критеріями (пізнавальним та регуляторним). Це свідчить про необхідність організації диференційованого навчання дітей з інтелектуальними порушеннями в групах за рівнем порушення інтелекту [1]. У подальшому дослідженні планується розподіл дітей з інтелектуальними порушеннями по групах у відповідності з отриманими середніми показниками сформованості регуляторного та пізнавального компонентів, та для кожної групи буде розроблено методика формування навчальних компетенцій.

Бібліографія

- 1. Быстрова Ю.А.** (2014) Технология дифференцированной работы с учащимися на уроках в условиях инклюзивного образования. *Современные проблемы психолого-педагогического сопровождения детства.* Новосибирск, 17–18 апреля 2014 года / Под редакцией Г. С. Чесноковой. Новосибирск: Новосибирский государственный педагогический университет. С.109-111.
- 2. Колодна Н.А., Быстрова Ю.А.** (2010) Соціально-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами в умовах навчально-реабілітаційного центру *Вісник ЛНУ ім. Т. Шевченка (педагогічні науки).* Луганськ. №10 (197) Частина 1. С. 80-91. https://www.studmed.ru/vsник-luganskogo-naconalnogo-unversitetu-m-t-shevchenka-pedagogchn-nauki-2010-10-197-chastina-1_56374a64765.html
- 3. Овчинникова Т.С.** (2012) Оценка предпосылок учебной деятельности и школьных навыков у

дошкольников с ограниченными возможностями здоровья. *Проблемы сопровождения детей и подростков с особыми образовательными потребностями: психолого-педагогический, социальный и медицинский аспекты*. Киров. С. 109-11. **4. Утьосова О.И.** (2017) Методика визначення рівня сформованості математичних знань у дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю. *Актуальні питання корекційної освіти*. Педагогічні науки. Вип. 9(2). С. 234-244. http://nbuv.gov.ua/UJRN/apko_2017_9%282%29__25 **5. Bystrova Yu.; Kovalenko V.; Kazachiner O.** (2021) Social and pedagogical support of children with disabilities in conditions of general secondary educational establishments. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 12(3), p. 101–114. DOI: 10.47750/jett.2021.12.03.010 **6. Utosov Y., Utosova O.**, Extracurricular activities as a form of development of social competence of adolescents with intellectual disorders // *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience (WEB OF SCIENCE)*, Volume 11, Issue 2, Sup.1, 2020, pages: 175-185.

References

1. By`strova, Yu. A. (2014) *Технологія диференційованої роботи з учасниками на уроках в умовах універсального об'єднання*. *Современные проблемы психолого-педагогического сопровождения детства*. Novosy`by`rsk, 17–18 апреля 2014 года / Под редакцией Г. С. Чесноковой. Novosy`by`rsk: Novosy`by`rsky`j gosudarstvenny`j pedagogichesky`j univ`ersy`tet. С. 109-111. **2. Kolodna, N.A., By`strova Yu.A.** (2010) *Социально-педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями в условиях специального реабилитационного центра* *Висник ЛНУ ім. Т. Шевченка (педагогічні науки)*. Луганськ. #10 (197) Частина 1. С. 80-91. https://www.studmed.ru/vsnik-luganskogo-naconalnogo-universitetu-m-t-shevchenka-pedagogchn-nauki-2010-10-197-chastina-1_56374a64765.html **3. Ovchy`nny`kova, T.S.** (2012) *Оценка предпосылок учебной деятельности у школьников и дошкольников с ограниченными возможностями здоровья*. *Проблемы сопровождения детей и подростков с особыми образовательными потребностями: психолого-педагогический, социальный и медицинский аспекты*. Киров. С. 109-11. **4. Ut`osova, O. I.** (2017) *Методика визначення рівня сформованості математичних знань у дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю*. *Актуальні питання корекційної освіти*. Педагогічні науки. Вип. 9(2). С. 234-244. http://nbuv.gov.ua/UJRN/apko_2017_9%282%29__25 **5.**

Bystrova, Yu.; Kovalenko, V.; Kazachiner, O. (2021) Social and pedagogical support of children with disabilities in conditions of general secondary educational establishments. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 12(3), p. 101–114. DOI: 10.47750/jett.2021.12.03.010 **6.**
Utosov, Y., Utosova O., Extracurricular activities as a form of development of social competence of adolescents with intellectual disorders // *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience (WEB OF SCIENCE)*, Volume 11, Issue 2, Sup.1, 2020, pages: 175-185.

Received 19.09.2021

Accepted 19.10.2021

Актуальні питання корекційної освіти
Збірник наукових праць (педагогічні науки)
Національного педагогічного університету
ім. М.П. Драгоманова,
Кам'янець-Подільський національний університет імені
Івана Огієнка

У збірнику наукових праць, заснованому у 2010 році НПУ ім. М.П. Драгоманова та Кам'янець-Подільським національним університетом імені Івана Огієнка висвітлюються актуальні питання спеціальної освіти. У ньому представлено широкий спектр наукових розробок вітчизняних та закордонних дослідників в галузі психопедагогіки, логопедії, сурдопедагогіки, тифлопедагогіки, ортопедагогіки, реабілітології, спеціальної психології та інклюзивної освіти.

У наукових працях аналізуються сучасні підходи до організації навчально-виховної, корекційно-розвивальної та реабілітаційної роботи, а також представлені розробки спеціалістів-практиків, які працюють з різними віковими категоріями дітей з особливими освітніми потребами як в різних типах навчально-виховних, реабілітаційних закладах, так і в умовах інклюзивної освіти та сімейного середовища.

Збірник наукових праць адресовано науковцям, практикам, докторантам й аспірантам, магістрантам і студентам галузі 016 Спеціальної 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 O16 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.

ІНСТРУКЦІ СТРУКТУРИ СТАТЕЙ

Обсяг статті від 12 сторінок **формату A4. 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) (**І.В. Бандура**), електронна адреса (електронні адреси) (titechko@ukr.net); ORSID ID автора(авторів);

наступний абзац – **назва статті** 16 шрифтом великими прописними, вирівнювання по центру;

наступний абзац – **відомості про автора** (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

Далі текст **анотації та ключові слова** українською російською та англійською мовами. **Анотації** до статті (без слова «анотація») українською та російською – 120–150 слів, англійською – 250–300 слів. **Ключові слова** розпочинаються словосполученням «*Ключові слова:*», яке виділяють курсивом.

Перед кожною анотацією жирним шрифтом ставиться прізвище, ініціали автора та назва статті мовою, якою написана анотація.

Вимоги до написання анотації: інформативність (анотація не повинна

містити загальні слова), оригінальність (анотація англійською мовою не повинна бути калькою українського (російського) варіанту), змістовність (анотація має відображати загальний зміст статті і результати дослідження), структурність (анотація повинна відповідати логіці опису результатів дослідження), компактність, якість перекладу російською та англійською має відповідати літературним нормам для кожної з цих мов.

Статті повинні відповідати вимогам Постанови Президії ВАК України від 15.01.03 р. № 7-05/1, мають бути чітко позначені ключеві частини матеріалу, а саме:

- **постановка проблеми** у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями;
- **аналіз останніх досліджень і публікацій** з цієї проблеми котрій присвячується запропонована стаття та на які спирається автор;
- формулювання **мети** статті (постановка проблеми);
- **виклад основного матеріалу** статті може включати опис методології дослідження, аналіз отриманих результатів, історичний аналіз змісту зазначеної проблеми, аналіз теоретичних джерел у яких розглянуто варіанти вирішення поставленої проблеми тощо;
- **висновки** і перспективи подальшого розгортання дослідження у представленому напрямку.

Посилання на використані у тексті джерела робляться за зразком: [2, с. 364-367; 5, с. 127; 7-9; 12], де перше число – номер джерела в списку використаних джерел, число після коми – номер сторінки (діапазон сторінок задається через тире), декілька джерел відділяються крапкою з комою [1; 4; 6] або дефісом. Допускаються лише зноски коментарів у тексті. Зноска створюється через меню програми – «Вставка–Сноска» («обычная», «автоматическая»). У кінці статті подається текст: **Бібліографія** (список використаних джерел) – по центру (без двокрапки): жирний шрифт.

У кінці статті зазначити авторський внесок кожного із співавторів (якщо більше, ніж 1 автор у статті) – 1) авторський внесок: Коваленко О.В. – 50%, Мартинюк О.С. – 50%; або 2) авторський внесок: Григорчук І.П. – 40%, Коваль З.С. – 30%, Пасічник М.М. – 30% і дата відправлення статті.

Разом зі статтею подається **договір про авторське право**, підписуючи який, автор надає дозвіл друкувати науковий матеріал у відповідному збірнику. Якщо у статті декілька авторів, вони усі мають підписати цей документ. Договір про авторське право завантажується за посиланням <http://aqce.com.ua/>.

Статті, які не відповідають даним вимогам, друкуватись не будуть, матеріали авторів не повертаються.

До друку приймаються лише статті, які не публікувалися в інших виданнях.

Усі статті будуть рецензовані внутрішніми та зовнішніми експертами.

INSTRUCTIONS TO ARTICLES STRUCTURE

Article **size**: at least 12 standard pages. It should be **typed, 1.5-spaced** on **standard-sized paper** (8.5" x 11") with 20mm top and bottom, 30mm left and 15mm right **margins, paragraph-indentation** 12,5mm. You should use **14 pt. Times New Roman** font, **standard style** of formatting document. **Max size of tables and pictures** in the text: 104x170mm², **table-heading situation** – above the table. Min font size for tables should be 8 pt. We recommend using **pictures** in vector graphics. Scanned pictures' resolution should be at least 300 dpi, TIF format (IBM PC). **Picture-name** should be placed under the picture and marked "Pic. ". File format should be one of these: RTF, ODT, DOC or DOCX.

Heading elements:

UDC cypher in the first line, left-align, no indent (**УДК 162.16**);

next paragraph – second name and initial letters of the **author(s)** (**I.V. Bandura**), e-mail(s) (titechko@ukr.net);

next paragraph – article heading typed in 16pt, align center, capital letters;

next paragraph – information about the author (surname, first name & patronymic, scientific degree, workplace, city, state and academic interests) in Ukrainian and English.

For example:

Відомості про автора: Гаврилова Наталія, кандидат психологічних наук, доцент кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна. У колі наукових інтересів: проблема корекції порушень артикуляційної моторики, фонетичного боку мовлення у дітей та особливостей засвоєння і формування знань з математики у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення. E-mail: nathalia.gavr@gmail.com

Contact: Havrylova Natalia, PhD of psychology, associate professor of speech therapy and special methods in Kamyanets-Podilsky National Ivan Ohienko University, Kamianets-Podilsky, Ukraine. Academic interests: correction of children's articulatory movement and phonetic speech disorders, specialties of mastering and forming knowledge of maths of junior schoolchildren with severe speech disorders. E-mail: nathalia.gavr@gmail.com

After that, an abstract and keywords in Ukrainian, Russian and English should be given, **Abstract** should not be named, abstracts in Ukrainian and Russian should contain 120-150 words, in English – 250-300 words. **Keywords** start from the phrase "*Keywords:*", marked with Italian.

You should mention surname, initial letters of the author(s) and article name in the language of an abstract, in bold letters before each abstract.

Requirements to abstract text: informational value (it should not contain general words), distinction (English-language abstract is not to be a calque of the Ukrainian-language), thoroughness (abstract is to demonstrate the general content

of an article and the results of investigation), structuredness (abstract should be logically built according to the description of the article results), quality of abstract translations into Russian and English should correspond to the standard norms for each of these languages, compactness.

Articles should correspond to the requirements of the Decision of Presidium of State Commission for Academic Degrees and Titles of Ukraine dated 15.01.03 №7-05/1, and the key parts of the material are to be marked clearly. These are:

- **Problem statement** in general view and its connection with important scientific or practical tasks;
- **Analysis of the last investigations and publications** which started solving this problem and which the author uses as a basis;
- Formulating the **goal** of the article (task statement);
- **Delivery of the main material** of an investigation may include the description of methodology of the investigation, analysis of its results, historic analysis of the contents of the marked problem, analysis of theoretical sources giving different ways of solving the problem etc.;
- **Conclusions** of the investigation and perspectives of further studies in this direction.

References in the sources used in the text should be done like at the example: [2, p. 364-367; 5, p. 127; 7-9; 12], where the first one is the number of a source in the reference list, and the one after comma is the page number (from page to page, use hyphen), some sources are detached with semicolon [1; 4; 6] or hyphen. Footnotes should contain only author's comments of the text. Footnote should be created using menu of a program: Paste – Footnote... (Standard, automatized).

In the end of the article you should give the text: **References** (reference list) – centered, bolded, no colon.

In the end of the article, you should mention the author's contribution of each of the authors (if they are more than one): 1) author's contribution: Kovalenko O.V. – 50%, Martynyuk O.S. – 50%; or 2) author's contribution: Grygorchuk I.P. – 40%, Koval Z.S. – 30%, Pasichnyk M.M. – 30% and the date of article delivery.

You should send **the contract of the author's rights** with the article. Signing this document, the author allows printing the scientific material in this collection of papers. If there are several authors of the article, all of them must sign it. You can load the contract of the author's rights here: <http://aqce.com.ua/>

Articles that do not correspond to these requirements will not be published, materials will not be sent back to author.

We accept to printing only articles not published in earlier publications.

All the articles will be edited by the internal and external experts.

After the edition, we will inform the author about its results (acceptance, need of the revision, refusal).

ІНСТРУКЦІЯ НАПИСАННЯ БІБЛІОГРАФІЇ

Джерела у списку літератури слід подавати в алфавітному порядку, спочатку кирилицею, потім латиною, з нумерацією.

На всі джерела, вказані в переліку, мають мати посилання в тексті статті;

Згідно з вимогами МОН України до наукового фахового видання та міжнародними стандартами наукових публікацій, слід подавати два окремі списки використаних джерел:

1) Перший, "Бібліографія", формують в алфавітному порядку, мовою цитованих джерел, спочатку кирилицею, потім латиною;

2) Другий, "References", необхідний для коректного індексування посилань статті наукометричними та пошуковими системами; дублює кириличні джерела (за його наявності у цитованому виданні) у транслітерованому вигляді. Список формують у алфавітному порядку латиною з нумерацією.

Списки цитувань мають бути оформлені за міжнародним стандартом **APA** (American Psychological Association (APA) Style) (<http://nbuv.gov.ua/node/929>).

APA Citation Style (<https://www.library.cornell.edu/research/citation/apa>)

Якщо цитоване джерело має назву англійською мовою (наприклад, стаття в науковому журналі), для вірного цитування необхідно вказувати саме його.

У списку **References** не дозволяється використання кириличних символів, тому посилання в другому списку обов'язково мають бути оформлені латиною.

Для кириличних цитувань треба транслітерувати імена авторів та назви видань. Для вірного цитування можна наводити авторський англійський варіант назви (якщо такий є).

Назви періодичних видань (журналів) треба наводити відповідно до офіційного латинського написання за номером реєстрації ISSN, які легко знайти на сайті журналу або в будь-якій науковій онлайн-базі.

Не використовуйте онлайн-перекладачі, оскільки найгіршим варіантом є некоректний переклад назви видання.

INSTRUCTION TO REFERENCES

All the sources should be given alphabetically.

All the sources from the reference list should be cited in the text of the article.

Reference list should be given according to the international **APA** (American Psychological Association) **Style** (<http://nbuv.gov.ua/node/929>).

APA Citation Style (<https://www.library.cornell.edu/research/citation/apa>)

ЗМІСТ

Белова О.Б.	Історичне становлення інтеграції в освіті осіб із особливими освітніми потребами в зарубіжній та вітчизняній практиці	5
Вержиховська О., Галецька Ю. Зан О.М.	Формування природничих знань у молодших школярів з порушеннями інтелекту Прогностично-особистісний підхід в організації уроків образотворчого мистецтва у системі початкової освіти	19 33
Зелінська- Любченко К., Мороз Л.	Особливості практичної підготовки студентів-логопедів Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка в медичних закладах та інклюзивно-ресурсних центрах	45
Коваленко В.Є.	Особливості мотиваційно-ціннісного компонента соціалізованості молодших школярів з інтелектуальними порушеннями	59
Константинов О.В.	Особливості соціальної взаємодії дітей з порушеннями мовлення з однолітками з типовим розвитком	72
Куриця А.І.	Особливості прояву емоційного вигорання у логопедів	86
Левицький В.Е., Сербалюк Ю.В.	Використання елементів методу глобального читання при формуванні навички читання у дітей з порушеннями розумового розвитку молодшого шкільного віку	97
Лісова Л.І., Опалюк О.М. Глоба О.П. Опалюк О.М. Лісова Л.І.	До питання про роботу логопеда в умовах інклюзивного навчального простору Своєрідність художнього сприймання у молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку	111 125
Свиридович І., Яковенко С., Летецька Н. Ткач О.М.	Особливості навчання учнів з тяжкими порушеннями мовлення на другому етапі загальної середньої освіти Аналіз передумов розвитку семантичного компоненту мовлення дітьми раннього немовлячого віку	138 150
Утьосова О.І.	Особливості сформованості навчальної компетентності у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями	164

CONTENTS

Bielova O.	The historical formation of integration in the education of persons with special educational needs in the world and domestic practice	5
Verzhikhovska O., Haletska Y. Zan O.	Formation of natural knowledge in junior high school students with intellectual disabilities Prognostic-Personal Approach to the Organization of Art Lessons in the System of Primary Education	19 33
Zelinska- Liubchenko K., Moroz L.	Peculiarities of practical training of students-speech therapists of Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko in medical institutions and inclusive resource centers	46
Kovalenko V.	Features of the motivational and value component of primary schoolchildren with intellectual disabilities' socialization	59
Konstantyniv O.	Peculiarities of social interaction of children with speech disorders with peers with typical development	72
Kurytsya A.	Manifestation features of emotional burnout in speech therapists	86
Levitsky V., Serbaluk Ju.	The use of elements of the method of global reading in the formation of reading skills in children with intellectual disabilities of primary school age	97
Lisova L., Opalyuk O. Globa O.	On the question of the work of a speech therapist in an inclusive learning space	111
Opalyuk O. Lisova L.	Peculiarities of artistic perception of junior schoolchildren with intellectual disabilities	125
Sviridovich I., Yakovenko S., Letetskaya N.	Sviridovich I., Yakovenko S., Letetskaya N. Features of teaching students with severe speech disorders at the second stage of general secondary education	138
Tkach O.	Analysis of the preconditions for the development of the semantic component of speech by young infants	150
Utosova O.	Peculiarities of Formation of Educational Competence in Primary School Pupils with Intellectual Disorders	164

**COLLECTION
OF SCIENTIFIC PAPERS**

**KAMYANETS-PODILSKY NATIONAL
IVAN OHYENKO UNIVERSITY
and
NATIONAL PEDAGOGICAL
DRAGOMANOV UNIVERSITY**

**ACTUAL QUESTIONS OF THE
CORRECTIONAL EDUCATION**
(pedagogical sciences)

Issue 18

**Head of Editorial board
Science editor
Scientific Secretary**

**M. Sheremet
V. Synyov
O. Havrylov**

Articles are given in the original language
Printed in author's redaction of the authors' makeup pages
Editorial staff does not always share opinions of the articles' authors

Full responsibility for the choice, accuracy of the given evidences, quotes, economic-statistics data, specific names and other information rests with the authors of the published articles.

Passed for printing 10.12.2021 Format 60x84/16
Offset paper. Typeface Times New Roman. Offset printing
Con. pr. side 10,93. Circulation 50. Ord. 053

Finalized for publication and printed
in the publishing Kovalchuk O.V.

Наукове видання

**ЗБІРНИК
НАУКОВИХ ПРАЦЬ**

**КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКОГО
НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА**

та

**НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМ. М.П. ДРАГОМАНОВА**

**АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ
КОРЕКЦІЙНОЇ ОСВІТИ
(педагогічні науки)**

Випуск 18

**Головний редактор
Науковий редактор
Відповідальний секретар**

**М. Шеремет
В. Синьов
О. Гаврилов**

Матеріали подані мовою оригіналу
Друкується в авторській редакції з оригінал-макетів авторів
Редколегія не завжди поділяє погляди авторів статей

Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за підбір, точність наведених фактів, цитат, економіко-статистичних даних, власних імен та інших відомостей.

Підписано до друку 10.12.2021 р. Формат 60x84/16
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Друк офсетний
Ум. друк. арк. 10,93 Тираж 50. Зам. 053

Видавець Ковальчук О.В.
32315, Хмельницька обл., м. Кам'янець-Подільський,
вул. Васильєва, 13, корп. А, 37.
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 7057 від 25.05.2020 р