

ISSN 2413-2578 (print)
ISSN 2706-7173 (online)
DOI 10.32626/2413-2578.2022-19

Міністерство освіти і науки України

**Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка**

**Національний педагогічний університет
ім. М.П. Драгоманова**

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

Збірник наукових праць

В и п у с к 19

Кам'янець-Подільський
2022

УДК 376 (082)

ББК 74.30

А-43

Рецензенти:

О.В. Мартинчук доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Інститут людини Київського університету імені Бориса Грінченка

В.А. Гладуш доктор педагогічних наук, професор кафедри спеціальної та лікарської педагогіки Католицького університету в Ружомберку, Республіка Словаччина

С.Ю. Конопляста доктор педагогічних наук, професор кафедри логопедії і логопсихології Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова

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 (головний редактор); **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, доцент (відповідальний секретар); **Е.М. Кулеша**, доктор наук, професор; **Я. Лащік**, 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. Шеремет**, 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 №5 від 26 травня 2022 року)

А-43 Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць: Вип. 19 / за ред. М. Шеремет, О. Гаврилова. Кам'янець-Подільський: Видавець Ковальчук О.В., 2022. 274 с.

ISSN 2413-2578

ISSN 2706-7173 (online)

ICV 2020 = 81.40

DOI 10.32626/2413-2578.2022-19

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. Збірник включений до категорії «Б» з 27.09.2021 переліку наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора наук, кандидата наук та ступеня доктора філософії.

ISSN 2413-2578

ISSN 2706-7173 (online)

ICV 2020 = 81.40

DOI 10.32626/2413-2578. 2022-19

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

УДК 376 (082)

ББК 74.30

© Автори статей, 2022

ISSN 2413-2578 (print)
ISSN 2706-7173 (online)
DOI 10.32626/2413-2578.2022-19

Ministry of Education and Science of Ukraine

Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko

University National Pedagogical Drahomanov University

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

Collection of scientific papers

Issue 19

Kamyanets-Podilsky

2022

UDC 376 (082)

LBC 74.30

A-43

Editors:

O.V. Martynchuk Doctor of pedagogy, professor, Head of the Department of Special and Inclusive Education in the Institute of Human, in Kyiv Borys Hrynchenko University

V.A. Hladush Doctor of pedagogy, professor of the Department of Special and Medical Pedagogy of the Catholic University in Ruzomberk, Slovakia

S.Y. Konopliasta Doctor of pedagogy, professor in the Department of Speech Therapy and Speech-Language Pathology in the National Pedagogical M.P. Dragomanov 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 (chief 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, associate professor (responsible secretary); **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, an 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 Kamyanets-Podilsky National Ivan Ohienko University
(protocol №5 dated 26/05/2022)*

A-43 Actual problems of the correctional education (pedagogical sciences): Collection of scientific papers: Issue 19 / edited by M. Sheremet, O. Havrylov. Kamyanets-Podilsky: Publisher Kovalchuk O.V., 2022. 274 p.

ISSN 2413-2578

ISSN 2706-7173 (online)

ICV 2020 = 81.40

DOI 10.32626/2413-2578. 2022-19

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 preschool, 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. It is also included in the category "B" dated 27/09/2021, according to the list of scientific professional publications of Ukraine, which allows publishing the results of dissertations for the degree of Doctor of Sciences, Candidate of Sciences, and Doctor of Philosophy.

ISSN 2413-2578

ISSN 2706-7173 (online)

ICV 2020 = 81.40

DOI 10.32626/2413-2578. 2022-19

UDC 376 (082)

LBC 74.30

УДК 376-056.264

DOI 10.32626/2413-2578.2022-19.5-15

О.Б. Бєлова

alena.bielova77@gmail.com

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

КОНЦЕПТУАЛЬНО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ДІАГНОСТИКИ СЕМІОТИЧНОЇ ПІДСКЛАДОВОЇ ДІТЕЙ З ЛОГОПАТОЛОГІЄЮ

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, P. 201–236. (Scopus). 2) **Bielova, O.** (2021). Modern view of speech readiness for school of children of older preschool age with typical psychophysical development and disorders. *Scientific Journal. ScienceRice: Pedagogical Education. Kharrkiv: SPC PC Technology center*, № 1 (40) P. 31–36. 3) **Bielova, O.** (2021). The state of development of components of speech readiness of older preschool children with speech disorders. *Special Education*. Vol 1, No 42. P.137–189. (Scopus).

Бєлова О.Б. Концептуально-методологічні підходи до діагностики семіотичної підскладової дітей з логопатологією. У

науковому дослідженні представлено теоретично-парадигмальний аналіз наукових концепцій щодо проблемних питань семіотичної підскладової когнітивного компонента мовленнєвої готовності до школи дітей старшого дошкільного віку з логопатологією. Обумовлено діагностичний напрямок спрямований на вивчення семіотичної підскладової у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення. Завдання дослідження: теоретичний аналіз науково-концептуальних положень щодо складових семіотичної мовно-знакової системи; опис рівнів семіотичної підскладової з позиції лінгвістики; дескрипція методів діагностики семіотичної підскладової для вивчення стану сформованості фонематичних процесів, лексичної та граматичної складових мовлення у дітей старшого дошкільного віку з логопатологією. Мета дослідження: теоретичне обґрунтування семіотичної підскладової та визначення напрямків її дослідження у дітей старшого дошкільного віку з логопатологією. Під час наукового теоретичного дослідження було здійснено обґрунтування термінів та терміносполук таких як «семіотика», «знак», «знакова система», «мовно-знакова система»; розглянуто семіотичну мовно-знакову систему з концепції трьох вимірів (семіозису): синтаксису, семантики і прагматики; розкрито стратегію функційної системи мови та мовлення, до структури якої входить три підсистеми: програмувальна, регулювальна та семіотична; описано семіотичну підструктуру, з позиції лінгвістики, яка складається з фонематичного, лексичного, граматичного (морфологічного та синтаксичного) рівнів; сплановано діагностичний напрям, який передбачає діагностику рівня сформованості в дітей старшого дошкільного віку з логопатологією фонематичних процесів (фонематичного сприймання: диференціація близьких за звучанням фонем, виділення звуку з групи звуків, слів; фонематичного аналізу: виявлення позицій звуку в слові, визначення кількості звуків у слові, порівняння слів за звуковим складом; фонематичного уявлення: зіставлення звуку з назвою предметів, малюнка); лексичної (активний і пасивний словник) та граматичної складових мовлення (створення переказу; уживання прийменників, займенників; узгодження слів у числі, роді, відмінку).

Ключові слова: семіотика, мовно-знакова система, системи мови та мовлення, фонематичний процес, лексика, граматики, діти з порушеннями мовлення.

Bielova O. Conceptual and methodological approaches to the diagnosis of semiotic subcomponent of children with speech pathology.

The research presents a theoretical and paradigmatic analysis of scientific concepts on the problematic issues of the semiotic substructure of the cognitive component of speech readiness for school of older preschool children with speech pathology. The diagnostic direction is aimed at studying the semiotic subcomponent in older preschool children with speech disorders. Objectives of the study: theoretical analysis of scientific and conceptual provisions on the components of the semiotic language and sign system; description of levels of semiotic substructure from the point of view of linguistics; description of methods of diagnostics of semiotic substructure for studying the state of formation of phonemic processes, lexical and grammatical components of speech in children of older preschool age with speech pathology. The purpose of the research: theoretical substantiation of the semiotic subcomponent and determination of the directions of its research in children of older preschool age with speech pathology. During the scientific theoretical research, the substantiation of terms and terms such as "semiotics", "sign", "sign system", "language-sign system" was carried out; the semiotic language-sign system from the concept of three dimensions (semiosis) is considered: syntax, semantics and pragmatics; the strategy of the functional system of language and speech is revealed, the structure of which includes three subsystems: programming, regulating and semiotic; describes the semiotic substructure, from the standpoint of linguistics, consists of phonemic, lexical, grammatical (morphological and syntactic) levels; planned diagnostic direction, which involves diagnosing the level of formation in older preschool children with speech pathology of phonemic processes (phonemic perception: differentiation of similar phonemes, selection of sound from the group of sounds, words; phonemic analysis: detection of sound positions in a word, determining the number of sounds in a word, comparison of words by sound composition, phonemic representation: comparison of sound with the name of objects, pictures); lexical (active and passive vocabulary) and grammatical components of speech (creation of translation; use of prepositions, pronouns; coordination of words in number, gender, case).

Keywords: semiotics, language-sign system, language and speech systems, phonemic process, vocabulary, grammar, children with speech disorders.

Постановка проблеми. Мовленнєва готовність є найважливішим показником інтелектуальної готовності до школи. Для успішного навчання дитина повинна мати цілу низку необхідних

передумов, сформованих у неї ще в дошкільному віці: фонематичні процеси, звуковимову, словниковий запас, граматичну узгодженість, зв'язність мовлення, просодичність мовлення, дрібну моторику, мотивацію, емоційне налаштування. Порушене мовлення у дітей старшого дошкільного віку значно ускладнює процес засвоєння нових умінь та знань. Виявлення у дітей стану розвитку семіотичної підскладової потребує ґрунтовного діагностичного обстеження й відповідного корекційного втручання. Завданням дослідження: теоретичний аналіз науково-концептуальних положень щодо складових семіотичної мовно-знакової системи; опис рівнів семіотичної підструктури з позиції лінгвістики; дескрипція методів діагностики семіотичної підструктури для вивчення стану сформованості фонематичних процесів, лексичної та граматичної складових мовлення у дітей старшого дошкільного віку з логопатологією.

Аналіз останніх досліджень. Проблемні питання щодо семіотичної підскладової були висвітлені у різних наукових публікаціях, зокрема приділялась увага значенню семантики та її складовим у лінгвістичній науці (О.Бодик, М. Кочерган, N. Reimer та ін.) та у дошкільній лінгводидактиці (А. Богуш, Н. Гавриш); обґрунтований опис семіотичної складової здійснено під час вивчення проблеми психомовленнєвого розвитку осіб із вродженими незрощеннями губи та піднебіння (С. Конопляста); в процесі формування семіотичної підсистеми мови у дітей з інтелектуальними порушеннями (О. Боряк), а також у подоланні загального недорозвитку мовлення у дітей дошкільного віку (Л. Трофименко).

Мета дослідження – теоретичне обґрунтування семіотичної підскладової та визначення напрямків її дослідження у дітей старшого дошкільного віку з логопатологією.

Виклад основного матеріалу. **Семіотика** (з грец. «ознака», «знак») – це знаковий спосіб передачі інформації; з позиції лінгвосеміотики, мовленнєва знакова система (М. Кочерган, С. Семчинський та ін.) [11; 16]. «**Знак**» (лат. *signum*) є матеріалістичним символом, який представлено в якості іншого предмета з метою накопичення, акумулювання і трансформування інформаційних даних. «**Знакова система**» є структурним упорядкуванням взаємозалежних між собою знаків, що об'єднані в єдиний механізм за певними критеріями. «**Мовно-знакова система**» включає речення, словосполучення, слово, морфему, склад, фонему.

Семіотична мовно-знакова система (С. Peirce, С. Morris) розглядається з концепції трьох вимірів (семіозису): синтаксису, семантики і прагматики [20; 21].

Синтаксис – це взаємовідношення між знаками, їх упорядкування в мовленнєвому контексті («знак»→«знак»), тобто, граматична будова словосполучень (група слів, які граматично правильно й змістовно між собою з'єднані) та речень (взаємозв'язок слів і сполук у єдиній синтаксичній конструкції) у мовленні.

Семантика – це відповідність «знака» (слова) певному предмету, дії, явищу («знак»→«предмет»). Під час сприймання суб'єктом різних видів мовлення (усного, писемного) відбувається розуміння символічної структури (N. Reimer) [22]. Розрізняють два види семантики: *лексичний*, який указує на усвідомлення значень слів та *фразовий*, який розкриває розуміння значень фраз, речень, що побудовані з окремих лексем (слів).

Прагматика – це використання знаків та знакової системи в практичній мовленнєвій діяльності («знак» → «суб'єкт»). Уміння суб'єктом комунікації інтерпретувати знаки мовлення, застосовуючи семіотичні прийоми; вибудовувати мовні конструкції відповідно до ситуацій та під впливом динамічних коливань емоцій, мотиваційних спрямувань, особистісно-оцінних змін.

Наукові тенденції з фізіології (функційна система – Л. Анохін), психолінгвістики (мовленнєва діяльність – Л. Виготський, О. Леонт'єв та ін.; породження мовлення – О. Леонт'єв; Т. Ахутіна), нейропсихології (теорія взаємозв'язку структурно-функційної організації мозку з психічною діяльністю – О. Лурія) вибудовують стратегію функційної системи мови та мовлення, до структури якої входить три підсистеми: програмувальна, регулювальна та семіотична [1; 2; 6; 8; 9; 12; 13].

Підсистема програмування мовлення за результатами фізіологічних (О. Кокун) та психолінгвістичних (О. Лурія, Т. Ахутіна, О. Леонт'єв та ін.) досліджень має загально-функційний алгоритм дії: *мотив, формування задуму, смислове структурування (синтаксування) задуму, семантичне синтаксування, поверхнєве синтаксування (перетворення висловлювання на граматичну структуру), фонологічне та моторне програмування висловлювання* [2, с. 77, 131; 8, с. 55; 12; 13].

Регулювальна підсистема розглядає свідому форму психічної діяльності – довільно-вольове управління мовленням [8, с. 55].

Семіотична підструктура, з позиції лінгвістики, складається з фонематичного, лексичного, граматичного (морфологічного та синтаксичного) рівнів. Їхній опис дозволить уявити діагностичний напрям констатувального експерименту.

Фонематичний рівень – розкриває взаємозв'язок фонем із звуками мовлення. Сприйнятий фізичний звук реалізується через *фонему*, розпізнається, далі відбувається порівняння, розрізнення морфем, слів та речень, а відтак і розшифрування закодованої інформації. Фонема складає одиницю мови, а звук відповідає одиниці мовлення. *Звуки мовлення* – це фізичний феномен, вони виникають під час коливання повітря в артикуляційному апараті. *Фонем* є уявним явищем і складають еталон для розпізнавання звуків [19].

Фонем в мові відрізняються варіативністю. Під час мовлення звучання однотипних фонем суттєво не відрізняються, але воно призводить до заміни семантичної структури слова, тому потрібно зважати на це в процесі засвоєння орфографічної грамотності. Фонематичні вміння, на думку Є. Соботович, забезпечують основу для формування імпресивного та експресивного мовлення. Їхня сформованість у дітей старшого дошкільного віку сприяє оволодінню практичними мовленнєвими знаннями (узагальнення фонем, уявлення звукових образів слів, утворення фонем за їх смисловою та розрізнявальною ознаками). Засвоєння фонематичної складової дозволяє відрізнити правильно відтворений звуковий склад слова від спотвореного [17].

Лексичний рівень базується на словниковому складі мови. Одиницею мови є лексема (слово), якою позначають предмети, властивості, дії тощо. Слово має лексичне та граматичне значення. Зокрема, лексичне – розкриває зміст слова, а граматичне – вказує на належність слова до певної частини мови, її граматичну змінність за родом, числом, відмінком тощо (розглядається в морфології).

За характером значень слова поділяються на: *конкретні* (здатні відображати реальний зміст предмета, властивостей, явищ); *абстрактні* (слова, що не співвідносяться з реаліями); *однозначні*, *багатозначні* (*прямі* (основні), *переносні* (*метафора* – перенесення значення з одного предмета, явища на інші; *метонімія* – перейменування предметів; *синекдоха* – використання назви частини предмета замість цілого, видового поняття замість родового чи однини в значенні множини); *омоніми* (однакове написання, але абсолютне різне значення); *повні і неповні* (*омоформи*, *омофони* й *омографи*);

синоніми (різні за звучанням – близькі за значенням); *антоніми* (протилежні за значенням); *пароніми* (подібні за звучанням і частково за будовою) тощо [7; 10].

У структурі лексичного значення слова розрізняють: *денотативне значення* – словом позначається предмет (явище); *сигніфікативне значення* – словом позначається загальне поняття (узагальнення, класифікація предметів); *емотивне (конотативне) значення* – емоційно-експресивне, оцінне відображення предметів і явищ зовнішнього світу; *структурне значення* – відношення слова до інших слів мови під час синтагматичної (смісловий зв'язок між одиницями, що мають спільні семантичні компоненти) та парадигматичної (слова, що мають відношення до певного структурного класу: синонімічного ряду, антонімічної групи, семантичного поля тощо) взаємодії [11].

За спостереженнями вчених (Л. Виготського, О. Леонтєва та ін.), сформованість лексичної складової в дітей визначається засвоєнням ними семантичної структури слова. Етап розвитку лексичного мовлення відбувається поступово: співвіднесення слова з предметом; розуміння значення слова; узагальнення словесного поняття [6; 12].

На достатній розвиток лексичного рівня в старших дошкільників вказує: уміння використовувати в мовленні різні рівні узагальнених значень слів (співвіднесення слова з однорідним класом предметів; окреслення семантичних ознак слова, типових для ситуацій, у яких вони вживаються; оволодіння лексичним значенням слова і виділення стійких ознак у різних його смислах; засвоєння переносних та синонімічних значень слів; уживання абстрактно-узагальнених слів); установлення між словами значущих зв'язків (ситуативних, синтагматичних, парадигматичних, понятійних, логічних); використання прийомів семантичного засвоєння (перцептивне сприймання предмета та співвіднесення його зі словом; сприймання слова в певній ситуації, усвідомлення його значення та подальше використання у власному мовленні; опертя на словесні зв'язки; класифікація слова за семантичною ознакою різного ступеня узагальненості); граматичне узгодження мовленнєвих конструкцій [5].

Синтаксичний рівень – механізм побудови синтаксичних конструкцій, зокрема словосполучень та речень у мовленні. Словосполучення – це об'єднання двох чи більше повнозначних слів

пов'язаних за змістом та граматично. Виділяють такі типи словосполучень: лексичні і синтаксичні; іменні, прикметникові, числівникові, займенникові, дієслівні й прислівникові; сурядні й підрядні; прості і складні.

Речення є синтаксичною одиницею, граматичною конструкцією, побудованою з одного чи кількох слів, які виражають закінчену думку (погляди та міркування мовця, передають інформаційний зміст, слугують засобом спілкування). Особливостями речення є предикативність (об'єктивна дійсність) та інтонація завершеності (логічність завершення). Речення поділяють на: розповідні (стверджувальні та заперечні); питальні (власне питальні і риторично питальні); спонукальні; емоційно нейтральні й емоційно забарвлені; прості і складні [15].

На засвоєння синтаксичного рівня дітей вказують їхні вміння використовувати в мовленні різні типи синтаксичних конструкцій: прості поширені та непоширені речення, складносурядні та складнопідрядні речення, розуміти та вживати під час спілкування логіко-граматичні конструкції; змінювати синтаксичну структуру речення (розширювати, уточнювати, спрощувати, інтерпретувати синтаксичні конструкції) [18, с.103–104].

Морфологічний рівень спрямований на конструювання словоформ та їх розуміння. Йдеться про граматичну властивість слів, їх групування (слова та словоформи) за граматичними класами, розрядами, типами. *Морфема* є найменшою частиною слова (корінь, суфікс, префікс, флексія), що складається з однієї або кількох фонем. *Морфологічна ознака* включає словозміну, словотворення, морфологічну будову (префікси, суфікси, закінчення). Слова за морфологічними ознаками поділяються на *змінювані* (іменник, прикметник, числівник, займенник, дієслова дійсного, умовного, наказового способів дієприкметник, дієприслівник, інфінітивів, дієслівні форми) та *незмінювані* (прислівник, прийменник, сполучник, частка і вигук). Виділяють *морфологічні категорії* роду, відмінка, числа, означеності/неозначеності, ступеня якості, часу, виду, стану, способу й особи [4, с.346; 11].

Сформованість морфологічного рівня в дітей старшого дошкільного віку характеризується вмінням правильно вживати під час мовлення граматичні категорії (числові, родові, відмінкові та ін.), а також, засвоювати різновиди словозміни, словосполучень, предметно-синтаксичних значень слів [18, с.103–104].

Вивчення семіотичної підскладової в констатувальному дослідженні ґрунтується на практично-дидактичних матеріалах (Г. Блінова, С. Конопляста, А. Малярчук, Л. Трофименко та ін.) й передбачає діагностику рівня сформованості в дітей старшого дошкільного віку з логопатологією фонематичних процесів (*фонематичного сприймання*: диференціація близьких за звучанням фонем, виділення звуку з групи звуків, слів; *фонематичного аналізу*: виявлення позицій звуку в слові, визначення кількості звуків у слові, порівняння слів за звуковим складом; *фонематичного уявлення*: зіставлення звуку з назвою предметів, малюнка); лексичної (активний і пасивний словник) та граматичної складових мовлення (створення переказу; уживання прийменників, займенників; узгодження слів у числі, роді, відмінку) [3; 9; 14; 18].

Висновки. Аналіз наукових джерел дозволяє зробити відповідні висновки.

1. Здійснено теоретичний аналіз проблемних питань, щодо семіотики у лінгвістичній науці. Обґрунтовано терміни та терміносполуки такі як «семіотика», «знак», «знакова система», «мовно-знакова система».

2. Розглянуто семіотичну мовно-знакову систему з концепції трьох вимірів (семіозису): синтаксису, семантики і прагматики; розкрито стратегію функційної системи мови та мовлення, до структури якої входить три підсистеми: програмувальна, регулювальна та семіотична. Описано семіотичну підструктуру, з позиції лінгвістики, яка складається з фонематичного, лексичного, граматичного (морфологічного та синтаксичного) рівнів;

3. Виділено діагностичний напрям, який передбачає діагностику рівня сформованості в дітей старшого дошкільного віку з логопатологією фонематичних процесів (*фонематичного сприймання*: диференціація близьких за звучанням фонем, виділення звуку з групи звуків, слів; *фонематичного аналізу*: виявлення позицій звуку в слові, визначення кількості звуків у слові, порівняння слів за звуковим складом; *фонематичного уявлення*: зіставлення звуку з назвою предметів, малюнка); лексичної (активний і пасивний словник) та граматичної складових мовлення (створення переказу; уживання прийменників, займенників; узгодження слів у числі, роді, відмінку).

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

Бібліографія

1. **Анохин, П. К.** (1980). Узловые вопросы теории функциональных систем. Москва: Наука. 197 с.
2. **Ахутина, Т. В.** (1989). Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтаксиса. Москва: Наука. 246 с.
3. **Блінова, Г. Й.** (2001). Альбом для обстеження мовлення у дитини. Київ: Благовіст. 215с.
4. **Богущ, А. М., Гавриш, Н. В.** (2007) Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови. Київ: Видавничий дім «Слово».. 542 с.
5. **Боряк О. В.** (2015). Специфіка формування семіотичної підсистеми мови при дизонтогенезі розвитку (розумовій відсталості). Зб.наук.праць. *Актуальні проблеми корекційної освіти / за ред. В.М. Синьов, О.В. Гаврилов. Вип.5. Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, С.36 –46.*
6. **Выготский, Л. С.** (2003). Основы дефектологии: учеб. пособие. СПб.: Лань, 654 с.
7. **Ковалик, І. І.** (1977). Слова з конкретним і абстрактним значенням. *Українська мова і література в школі.* № 4. С. 37-42.
8. **Кокун, О. М.** (2006). Психофізіологія. Київ: Центр навчальної літератури, 184 с.
9. **Конопляста, С. Ю.** (2016). Ринологія від А до Я: монографія. Київ: Книгаплюс, 312 с.
10. **Кочерган, М. П.** (2010). Загальне мовознавство. Київ: Академія, 464 с.
11. **Кочерган, М. П.** (2000). Вступ до мовознавства. Київ, Видавничий центр “Академія”. 368 с.
12. **Леонтьев, А. А.** (1999). Основы психолингвистики: учеб. пособие. Москва : Смысл, 287 с.
13. **Лурия, А. Р.** Основы нейропсихологии : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва: «Академия», 2004. 384 с.
14. **Малярчук, А. Я.** (2003). Обстеження мовлення дітей. Київ: Літера ЛТД. 104с.
15. **Портал української мови.** Електронний ресурс: <https://pravila-uk-mova.com.ua/index/sintaksis/0-20>.
16. **Семчинський, С. В.** (1996). Загальне мовознавство. Київ: АТ “ОКО”. 416 с.
17. **Соботович, Є.Ф.** (2004). Психолінгвістична періодизація мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. *Теорія та практика сучасної логопедії.* Збі.наук. праць. Вип. 1. Київ: Актуальна освіта. 168 с.
18. **Трофименко, Л. І.** (2014). Шляхи подолання загального недорозвитку мовлення у дітей дошкільного віку. *Монографія.* Київ. 144 с.
19. **Ющук, І. П.** (2000). Вступ до мовознавства: навч. посіб. Київ: Рута. 126 с.
20. **Morris, C.** (1946). Signs Language and Behavior.
21. **Peirce, C. S.** (1910). Signs and their Objects. Meaning. 2. P. 230–232.
22. **Reimer, N.** (2010). Introduction to Semantics. Cambridge University Press.

References

1. **Anokhin, P.K.** (1980). Key issues of the theory of functional systems. Moscow: Science. 197 p.
2. **Akhutina, T.V.** (1989). Generation of speech. Neurolinguistic syntax analysis. Moscow: Science. 246 p.
3. **Blinova, G. Y.** (2001). An album for examining a child's speech. Kyiv: Annunciation. 215 p.
4. **Bogush, A.M., Gavrish, N.V.** (2007) Preschool language didactics: Theory and methods of teaching children their native language. Kyiv: Slovo Publishing House. 542 p.
5. **Boryak, O.V.** (2015). The specifics of the formation of the semiotic subsystem of language in the dysontogenesis of development (mental retardation). Zb.nauk.prats. Actual problems of correctional education / ed. V.M. Sinov, O.V. Gavrillov. Issue 5. Kamyanets-Podilsky: Medobory-2006, P.36-46.
6. **Vygotsky, L.S.** (2003). Fundamentals of defectology: textbook. allowance. СПб. : Lani, 654p.
7. **Kovalik, I.I.** (1977). Words with concrete and abstract meaning. Ukrainian language and literature at school. № 4. P. 37–42.
8. **Kokun, O. M.** (2006). Psychophysiology. Kyiv: Center for Educational Literature, 184 p.
9. **Konoplysta, S. Yu.** (2016). Rhinolalia from A to Z: monograph. Kyiv: Knigaplus, 312 p.
10. **Kochergan, M. P.** (2010). General linguistics. Kyiv: Academy, 464p.
11. **Kochergan, M. P.** (2000). Introduction to Linguistics. Kyiv, Publishing Center "Academy". 368 p.
12. **Leontiev, A.A.** (1999). Fundamentals of psycholinguistics: textbook. Moscow: Smisl, 287 p.
13. **Luria, A.R.** Fundamentals of neuropsychology: textbook. Moscow: Akademiya, 2004. 384 p.
14. **Malyarchuk, A. Ya.** (2003). Electronic resource: <https://pravila-uk-mova.com.ua/index/sintaksis/0-20>
16. **Semchinsky, S.V.** (1996), General Linguistics, Kyiv: OKO JSC, 416 p.
17. **Sobotovych, E.F.** (2004) Psycholinguistic periodization of speech development of preschool children, theory and practice of modern speech therapy, collection of scientific works, issue 1. Kyiv: Current Education, 168 p.
18. **Trofimenko, L.I.** (2014). Ways of overcoming the general underdevelopment of speech in preschool children. Monograph. Kyiv. 144 p.
19. **Yushchuk, I.P.** (2000). Introduction to linguistics: textbook. Kyiv: Ruta. 126 p.
20. **Morris, C.** (1946). Signs Language and Behavior.
21. **Peirce, C. S.** (1910). Signs and their Objects. Meaning. 2. P. 230–232.
22. **Reimer, N.** (2010). Introduction to Semantics. Cambridge University Press.

Стаття отримана 12.04.2022 р.

УДК 373.1

DOI 10.32626/2413-2578.2022-19.16-27

В.І. Ворох,

Vikysska28@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0003-1946-8095>

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ЕКОНОМІЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Відомості про автора: Ворох Вікторія, аспірант кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна. У колі наукових інтересів: соціалізація дітей з інтелектуальними порушеннями; корекція мовлення дітей з інтелектуальними порушеннями; економічне виховання дітей з інтелектуальними порушеннями. E-mail: Vikysska28@gmail.com

Contact: Vorokh Viktoriia, graduate student of the Department of Special and Inclusive Education, Ivan Ogienko National University of Kamyanets-Podilsky, Kamyanets-Podilsky, Ukraine. Research interests: socialization of children with intellectual disabilities; speech correction of children with intellectual disabilities; economic education of children with intellectual disabilities. E-mail: Vikysska28@gmail.com

Ворох В.І. Теоретичний аналіз проблеми економічного виховання дітей з інтелектуальними порушеннями. У статті визначено теоретичні передумови формування уявлень про сутність економічного виховання у світовій педагогіці. Наведено основні еволюційні відомості та проведений критичний аналіз наукових праць зарубіжних та вітчизняних дослідників стосовно економічного виховання як психолого-педагогічної категорії. Визначено основні підходи та орієнтири провідних західних дослідників на сутності економічного виховання (когнітивний, біхевіористський та інтеракціоністський). Охарактеризовано зарубіжний досвід формування елементарних економічних навичок у дітей у межах діючих освітніх програм. Виокремлено споріднені психолого-педагогічні категорії: «економічне виховання», «економічна освіта», «економічна компетентність», «економічна підготовка», «економічна

свідомість», «економічне мислення», «економічна культура», «економічна соціалізація» тощо. Охарактеризовано підходи науковців до визначення терміну «економічне виховання». Для більш глибокого розуміння відмінностей між освітою і вихованням обґрунтовано спільні і відмінні риси вказаних термінів. Наголошено, що для цілей дослідження особливостей набуття економічних навичок дітьми з інтелектуальними порушеннями доцільно послуговуватися терміном «економічне виховання» замість «економічна освіта». Подане авторське визначення термінів: «економічне виховання», «економічне виховання дітей з інтелектуальними порушеннями».

Ключові слова: виховання, економічне виховання, економічна освіта, економічні навички, діти з інтелектуальними порушеннями.

Vorokh V.I. Theoretical analysis of the problem of economic education of children with intellectual disabilities.

The article identifies the theoretical prerequisites for the formation of ideas about the essence of economic education in world pedagogy. The basic evolutionary information is given and the critical analysis of scientific works of foreign and domestic researchers concerning economic education as a psychological and pedagogical category is carried out. The position of researchers on the sources of economic education of children is substantiated. The interrelation of economic education of children with their socialization is proved. The main approaches and guidelines of leading Western researchers on the essence of economic education (cognitive, behavioral and interactionist) are identified. Taking into account the above approaches, the interrelated key components of economic socialization of children are given: 1) subjects (agents) of socialization; 2) the process of socialization through learning; 3) individual variables arising from the peculiarities of social structure (sex, age, social status, etc.); 4) the result of the process of socialization (adequate implementation of the chosen economic role). The foreign experience of formation of elementary economic skills in children within the current educational programs in the leading countries of the world is characterized. Related psychological and pedagogical categories: "economic education", "economic education", "economic competence", "economic training", "economic consciousness", "economic thinking", "economic culture", "economic socialization", etc. The possibilities of their synonymous use in the formation of economic skills in children are emphasized. The approaches of scientists to the definition of the term "economic education" are described. For a deeper understanding of

the differences between education and upbringing, the common and distinctive features of these terms are justified. It is emphasized that for the purposes of studying the peculiarities of the acquisition of economic skills by children with intellectual disabilities, it is advisable to use the term "economic education" instead of "economic education". The author's definition of the terms: "economic education", "economic education of children with intellectual disabilities" is given.

Key words: education, economic education, economic education, economic skills, children with intellectual disabilities.

Постановка проблеми. Тенденції соціально-економічного розвитку суспільства актуалізують проблему вдосконалення змісту економічного виховання підростаючого покоління, пошуку та розробки ефективних методів виховного впливу.

Сучасний випускник відповідно до концепції Нової української школи має вміти вести себе як споживач, ефективно використовувати індивідуальні заощадження, приймати доцільні рішення у сфері зайнятості, фінансів та ін., що свідчить про необхідність здійснення ефективного економічного виховання у навчально-виховній діяльності. Завдання педагогів полягає в тому, щоб навчити дітей мислити самостійно, допомогти їм зрозуміти ціну грошей, людської праці, природних ресурсів, дати первинне уявлення про їх раціональне використання, а також формувати первинну економічну культуру. Особливо вагомим це є у корекційно-виховній роботі з учнями з інтелектуальними порушеннями, оскільки їхня підготовка до самостійного життя та соціально-економічних відносин ускладнюється особливостями психічного розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На сьогодні у педагогіці існує низка наукових праць, присвячених питанням економічного виховання учнів та студентів у процесі освітньої діяльності (О. Аменд, Л. Епштейн, Л. Пономарьов, В. Розов, Б. Шемякін, С. Балабанов, Л. Горкіна, Н. Грама, О. Камишанченко, А. Кітов, В. Кондратьєв, О. Кульчицька, Т. Любимова, І. Прокопенко, В. Розов, А. Смоленцева, Б. Шемякін, О. Шпак та ін.). Вчені досліджують різні аспекти цієї проблеми: визначення педагогічних умов економічного виховання; формування економічної компетентності; виховання економічної культури; особливості економічного виховання в сім'ї; підготовка педагогів до реалізації економічного виховання учнів та ін.

У спеціальній педагогіці вивчались різні проблеми виховання дітей з інтелектуальними порушеннями (А. Белкін, В. Бондар, О.Вержиховська, І. Дмитрієва, Г. Дульнєв, І. Єременко, В. Липа, С. Миронова, В. Синьов, Н. Стадненко, О. Хохліна та ін.). Низка праць науковців присвячена питанням соціалізації дітей з інтелектуальними порушенням, що також є важливим для їх входження у мінливе економічне середовище. Вивченню різних аспектів цього питання присвячені дослідження В. Бондаря, А. Висоцької, О. Гаврилова, І. Гладченка, В. Засенка, С. Коноплястої, В. Липи, В. Синьова, М. Супрун, І. Тат'янчикової, О. Хохліної та ін.

Відповідно, на сьогодні сформовано широкий спектр спеціальних досліджень у напрямі економічного виховання дітей з інтелектуальними порушеннями, який дозволяє поглибити зміст цієї психолого-педагогічної категорії.

Метою дослідження є теоретичний аналіз проблеми економічного виховання дітей з інтелектуальними порушеннями у сучасних психолого-педагогічних дослідженнях.

Виклад основного матеріалу. Передусім, звертаємось до наукових доробків щодо сутності економічного виховання, зокрема, до еволюції його появи у психолого-педагогічних дослідженнях. В Україні про цей вид виховання активно заговорили тільки наприкінці ХХ ст., проте західній науці економічному вихованню приділяли увагу ще, починаючи з етапу становлення та розвитку ринкових засад господарювання. При цьому активне формування відповідних течій і теорій економічного виховання та економічної соціалізації підростаючого покоління припадає на середину минулого століття.

Якщо провести історичний екскурс у досліджувану проблематику, то можна побачити, що перші значимі результати у цьому напрямі зробили В. Барріс, Т. Бері, А. Берті, А. Бомбі, Дж. Брунер, К. Гудмен, Т. Керет Уард, К. Крауз, Д. Лассар, Г. Маршал, Л. Магрудер, Ж. Піаже, П. Плінер, К. Ролан-Леві, Р. Саттон, Р. Сінглер, А. Стасей, А. Страус, П. Томас, Д. Томсон, П. Уемблі, К. Фокс, Д. Фрідман, К. Шусслер та ін. Їх вчення базувались на психологічних аспектах виховання у дітей розуміння різних економічних категорій, серед яких першочергового значення набувала категорія «гроші» та механізми поводження з ними. Крім того, дослідниками робилися спроби формування ціннісного ставлення дітей до економічних явищ і процесів та активного залучення їх у базові економічні відносини, що забезпечують потреби життєдіяльності особистості (М. Сігал, Л. Фербі, Б. Швальб та ін.). Дослідженню питань впливу різноманітних чинників (вік, стать,

соціальний статус та ін.), формування у дітей уявлень про гроші та поводження з ними, а також формування уявлення у них уявлень про джерела отримання грошей та відповідні товарно-грошові відносини досліджували: А. Берті, А. Бомбі, Г. Маршал, Л. Магрудер, П. Томас та ін. Формування у дітей уявлень про базові економічні категорії (ринок, товар, ціна, попит, пропозиція, раціональний вибір, прибуток та ін.) досліджували: В. Барріс, А. Берті, Т. Бері, А. Бомбі, К. Крауз, Р. Сінглер, Д. Томсон, К. Фокс та ін. Крім того, фахівцями розглядалися питання розуміння і сприйняття дітьми співвідношень понять: «ціна-якість» (В. Барріс, А. Берті, А. Бомбі та ін.); «ціна-трудова зусилля» (Т. Керет Уард, К. Фокс та ін.); «ціна-попит-пропозиція» (Т. Керет Уард, К. Крауз, Р. Сінглер, Д. Томпсон та ін.); «прибуток-вигода-економія» (Т. Бері, К. Крауз, Д. Томсон та ін.).

Увага західних дослідників була також прикута до питання пошуку надійних та ефективних джерел економічного виховання. Тому в межах інтерекціоністського підходу було також визначено, що економічну інформацію діти отримують із чотирьох основних джерел (батьки, ровесники, реклама та самі товари на ринку). При цьому перші три джерела самі доносять до дитини необхідну економічну інформацію, а четверте – є результатом власної активності дитини, яка пізнає ринок, ключові чинники вибору товару, основні етапи здійснення покупки тощо [10, с. 28].

Джерелами економічного виховання Д. Лассар та К. Ролан-Леві вважали: 1) особистісну активність дитини, яка передбачає самостійну участь в економічному житті (зокрема, «шопінг»); 2) зорову активність, що залучає зорові аналізатори інформації; 3) соціальну активність, яка дозволяє отримувати інформацію від спілкування з батьками, однолітками, іншими дорослими, які сприймають особистість як економічного партнера, а не об'єкта виховання [11].

На основі органічного поєднання трьох сформованих у цьому напрямі підходів (когнітивний, біхевіористський та інтеракціоністський) Д. Лассар та К. Ролан-Леві пов'язали між собою чотири ключові змінні складники економічної соціалізації дітей: 1) суб'єкти (агенти) соціалізації; 2) процес соціалізації шляхом навчання; 3) індивідуальні змінні, що впливають із особливостей соціальної структури (стать, вік, соціальний статус тощо); 4) результат процесу соціалізації (адекватна реалізація обраної економічної ролі) [11].

Дослідження також засвідчило, що формування елементарних економічних понять (товар, гроші, ціна, ринок та ін.) у дітей в європейських країнах починається ще у старшому дошкільному віці.

Так, економічне виховання в Швеції спрямоване на формування уміння робити раціональний вибір («ціна-якість»), а також навчають дітей: не витратити кишенькові гроші на шкідливі для здоров'я товари (чіпси, цукерки, жуйки та ін.), а навпаки, купувати корисні фрукти та овочі; раціонально ставитися до витрачання сімейного бюджету (економити гроші шляхом дбайливого ставлення до своїх речей та іграшок (щоб не втрачати гроші на купівлю нових) та відмовлятися від частини бажань, якщо вони не становлять першу необхідність). У Німеччині економічне виховання дітей досить тісно пов'язане із екологічним: дітей навчають обдуманно ставитися до купівлі товарів та точно обдумати, що точно потрібно купувати, ще перед походом до магазину; привчають дітей до використання екологічних пакетів та упаковки (тканинні або паперові замість поліетиленових), купівлі напоїв у скляних пляшках замість пластикових для збереження здоров'я, що економить гроші на ліки. У дитячих садках Японії часто проводять екскурсії до банків, бірж, підприємств, де знайомлять дітей з особливостями діяльності цих установ, з працею дорослих тощо [8].

Загалом же можна зробити висновок, що європейські, американські та японські освітні програми школярів містять достатньо інформації, що допомагає формувати у них розуміння сутності економічних потреб, навичок поводження з грошима, планування витрат, орієнтуватися в базових економічних термінах, а також виховує повагу до приватної власності, до чесних умов конкуренції та до осіб, що уміють працювати у різних сферах бізнесу тощо.

Переходячи до питання про сутність економічного виховання як психолого-педагогічної категорії, стикаємося з різноманіттям не тільки позицій дослідників на його сутність, але і оперування ними цілою низкою споріднених понять: «економічна освіта», «економічна компетентність», «економічна підготовка», «економічна свідомість», «економічне мислення», «економічна культура», «економічна соціалізація» тощо.

Починаючи з дослідження сутності економічного виховання, знаходимо деякі відмінності у його трактуванні різними авторами.

Зокрема, В. Кривуша та В. Синьов визначають економічне виховання як вироблення у вихованців чіткого уявлення про закономірності процесів економічного розвитку, особливості побудови ринкових відносин, а також як цілеспрямоване і систематичне формування у них економічних знань та творчої підприємницької ініціативи, вироблення навичок практичного використання економічних знань у реальному житті [5].

Л. Кашуба характеризує економічне виховання як організовану

педагогічну діяльність, направлену «на формування економічної свідомості через передачу економічних знань, формування економічних умінь і навичок, пов'язаних з економічно цілеспрямованою діяльністю, формуванням економічно значущих якостей особистості, розвиток економічного мислення» [4, с. 133].

Досить змістовно підходять до визначення економічного виховання Л. Мацко та М. Прищак, характеризуючи його як таке, що передбачає розвиток у дітей економічного мислення, спрямованого на правильне розуміння економічних законів, явищ та процесів, на виховання дбайливого ставлення до приватної власності та природних ресурсів, на формування уявлень про суспільно-економічний розвиток, на розуміння ролі праці та власного місця у суспільних трудових процесах [6].

Г. Товканець також вбачає економічне виховання у формуванні чіткої уяви про закономірності розвитку економіки та особливості ринкових відносин; у побудові в учнів чіткої системи знань у цьому напрямі; у підготовці до продуктивної праці у майбутньому, до ощадливого ставлення до ресурсів, а також вироблення навичок практичного застосування економічних знань у реальному житті [9].

Подібні визначення демонструють також у своїх дослідженнях А. Нісімчук, О. Падалка, О. Шпак [7, с. 178] та Л. Бляхман [1, с. 200], вказуючи при цьому, що результатом економічного виховання є переконання, мотиви, настанови та ціннісні орієнтації особистості, що формуються шляхом цілеспрямованої діяльності педагога у напрямку формування розуміння сутності економічних явищ, а також методів та практичного досвіду реалізації економічної поведінки.

Т. Боршуляк характеризує економічне виховання з двох позицій. По-перше, як процес формування у особистості сучасного економічного мислення, заснованого на зоощадливості, працелюбності, старанності, організованості та інших ділових якостях [2, с. 4]. По-друге, як і попередні дослідники, як організовану педагогічну діяльність, спрямовану на формування економічної свідомості, в результаті якої у дітей з'являється уявлення про організацію економічних відносин, розвиток продуктивних сил та виробничих відносин [2, с. 6].

Досить часто дослідники характеризують економічне виховання як складову трудового виховання, визначаючи його як організовану педагогічну діяльність з формування економічної культури у дітей. При цьому важливим компонентом економічної культури вони вбачають економічну свідомість – знання основних законів економічного розвитку, підвищення ефективності суспільного виробництва,

покращення виробничих відносин, методів управління та систем економічного господарювання. Тобто акцент робиться на суспільній економічній свідомості, залишаючи поза увагою індивідуальні економічні потреби особистості, що, на нашу думку, є досить поверховим визначенням змісту економічного виховання. В свою чергу, складником економічної свідомості вказані дослідники вважають економічне мислення – здатність до усвідомлення та осмислення особливостей та законів економічного життя з урахуванням досягнень науково-технічного прогресу, що сприяє творчому розв’язанню індивідом власних економічних потреб та реалізації для цього конкретних трудових завдань.

У процесі дослідження нами також визначено, що досить часто дослідники послуговуються поняттям «економічна освіта» при вивченні таких же питань, які досліджуються у процесі економічного виховання. Така ситуація дійсно присутня на теренах наукового освітнього простору, оскільки, якщо більш детально розбиратися у змістовному наповненні економічного виховання, розглянутого нами вище, то фактично мова йде про навчання дітей економічній грамотності, тобто дійсно відбувається освітня діяльність як така.

Для більш глибокого розуміння відмінностей між освітою і вихованням доцільно вдаватися до провідних педагогічних праць у цьому напрямі. Зокрема, аналіз педагогічної літератури дозволив визначити основні відмінності між цими поняттями (табл. 1).

Таблиця 1.

Спільні риси та відмінності у дефініціях «освіта» та «виховання»

Критерії визначення	Категорія «освіта»	Категорія «виховання»
Характер процесу	Взаємодія (педагога та учня; вихователя та вихованця)	
Періодичність процесу	Систематичність	
Масштаби впливу	Має як індивідуальне, так і суспільне значення та користь	
Спрямованість впливу	Спрямоване на розвиток та саморозвиток особистості	
Цільовий характер	Передати наявну інформацію з певної галузі знань, сприяти її засвоєнню	Допомогти сформувати навички у певній сфері діяльності
Сфера впливу	Вплив на когнітивну сферу	Вплив на психічну сферу

Отже, можна відмітити наявність багатьох спільних моментів між категоріями «освіта» та «виховання», виділених різними дослідниками. При цьому спільних рис нами виявлено більше, ніж відмінностей та основним системоутворюючим елементом як освіти (навчання), так і виховання виступає психолого-педагогічна взаємодія, спрямована на передачу певної інформації від одного суб'єкта (педагога, вихователя) до іншого (учня, вихованця). Тому для цілей даного дослідження можемо допустити синонімічність понять «економічна освіта» та «економічне виховання».

Переходячи до визначення змісту економічної освіти у контексті економічного виховання, можемо відзначити, що З. Гіптерс в умовах становлення та подальшої розбудови ринку в нашій державі економічне навчання розглядає як таке, що «має на меті переосмислення змісту освіти, придбання нових професій та виживання в час безробіття, ощадливої поведінки населення як основи макроекономічної стабільності, інновацій у вирішенні соціально-економічних проблем, соціального забезпечення» [3, с. 61].

Наведена позиція змісту економічної освіти ще раз доводить її тотожність із економічним вихованням. Проте також можемо констатувати, що у контексті теми дослідження, яка розглядається, більш прийнятним буде використання категорії «економічне виховання», ніж «економічна освіта», оскільки, з нашої точки зору, мета економічного виховання полягає саме у формуванні у дітей навичок поведінки в різних економічних ситуаціях, а економічна освіта більш часто використовується для позначення процесу навчання студентів різним економічним спеціальностям та асоціюється з навчанням у відповідному закладі вищої освіти за такою спеціальністю.

Таким чином, в межах нашого дослідження для цілей формування навичок економічної поведінки у дітей з інтелектуальними порушеннями будемо послуговуватися категорією «економічне виховання».

Зауважимо, що набуття дітьми навичок економічної поведінки можна вважати процесом набуття ними економічної компетентності. При цьому увага дослідників звертається як на процес такого набуття в межах економічних ЗВО (знову ж таки в рамках освітніх програм економічних спеціальностей), так і поза межами таких закладів, для цілей економічного виховання.

З урахуванням проведеного вище дослідження сутності та змістового наповнення категорії «економічне виховання» вважаємо за доцільне надати авторське її бачення. При цьому підтримуємо позицію

тих дослідників, які вбачають в економічному вихованні двоїстий характер: по-перше, розглядаючи його як процес набуття навичок економічного мислення та реалізації економічної поведінки, а по-друге, як організовану педагогічну діяльність у цьому напрямі.

Таким чином, у широкому розумінні під економічним вихованням пропонуємо розуміти організовану педагогічну діяльність, спрямовану на взаємодію учасників навчально-виховного процесу з метою передачі знань, умінь, навичок у сфері економічної поведінки та формування відповідної економічної свідомості у майбутніх учасників ринкових відносин. Вважаємо це когнітивним підходом до визначення економічного виховання.

У вузькому розумінні економічне виховання пропонуємо розглядати як процес формування у дитини сучасного економічного мислення, яке дозволяє йому почуватися повноцінним учасником економічних відносин та суб'єктом споживання, заощадження, організованості та продуктивних сил в межах існуючої економічної системи.

Щодо категорії «економічне виховання дітей з інтелектуальними порушеннями», можемо запропонувати наступне визначення: це процес формування у дитини з інтелектуальними порушеннями базового економічного мислення, яке дозволяє йому ставати учасником елементарних економічних відносин та суб'єктом споживання, заощадження, організованості в межах існуючої економічної системи з метою більш ефективної її соціалізації та соціальної адаптації.

Це визначення розглядається нами лише у вузькому значенні, оскільки стосується певної категорії дітей, на яких спрямовується економічне виховання. Воно напряду пов'язане із необхідністю та одночасно можливістю соціалізації дітей з інтелектуальними порушеннями, що є особливо важливим для даної соціальної категорії.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, проведене дослідження показало, що «економічне виховання» як психолого-педагогічна категорія почала своє формування досить давно. Проте у частині економічного виховання дітей з інтелектуальними порушеннями питання економічного виховання тільки починають зароджуватися. При цьому у таких дітей у значній мірі виникають труднощі реалізації повноцінних економічних відносин. Відповідно, завдання економічного виховання таких дітей мають бути звужені до меж набуття ними елементарних економічних навичок на шляху їх соціалізації. Перспективою подальших досліджень визначено формування педагогічного інструментарію

економічного виховання дітей з інтелектуальними порушеннями.

Бібліографія

1. **Бляхман Л. С.** (1990) Перестройка экономического мышления. Москва, 1990.; 2. **Боршуляк Т. М.** (2016) Економічне виховання дітей дошкільного віку: моніторинг компетенцій. Кам'янець-Подільський; 3. **Гіптерс З. В.** (2017) Економічна освіта дітей та молоді як чинник соціального захисту: історико-педагогічний аспект. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота.* 2 (41). 59-62; 4. **Кашуба Л. В.** (2018) Формування економічної компетентності дітей у процесі наступності (заклад дошкільної освіти – початкова школа). *Професійна освіта: методологія, теорія та технології.* 7. 123-139; 5. **Кривуша В. И., Синьов В. Н.** (1992) Педагогическая система А.С. Макаренко и пути ее использования в практике органов, исполняющих наказание. Киев: РИО ИПК ОИН; 6. **Мацко Л. А., Пришак М. Д.** (2009) Основи психології та педагогіки: навч. посіб. Вінниця: ВНТУ; 7. **Нісімчук А. С., Падалка О. С., Шпак О. Т.** (2000) Сучасні педагогічні технології: навч. посіб. Київ: Видавничий центр «Просвіта»; 8. **Сорокова М. Г.** (1998) Современное дошкольное образование: США, Германия, Япония. Москва: Владос; 9. **Товканець Г. В.** (2012) Категорії і функції вищої економічної освіти. Динамика та насъвременната наука – 2012: матеріали за VIII міжнародна научна практична конференція, (Софія, 17-25 юли 2012 г.). Том 6. Педагогически науки. Софія: «Бял ГРАД-БГ» ООД, 2012. С. 23-27; 10. **De la Ville V-I., Tartas V.** (2010) Developing as consumers. Understanding Children as Consumers. D. Marshall (ed.). London: SAGE Publ. Inc. 23-40; 11. **Lassare D., Roland-Lévy C.** (1989) Understanding Children's Economic Socialization. Understanding Economic Behavior. K.G. Gruenert, F. Olander (eds.). Dordecht: Kluwer Academic. 347-368.

References

1. **Blyakhman, L.S.** (1990) Restructuring of economic thinking. Moscow, 1990. [in Russian]; 2. **Borshulyak, T.M.** (2016) Economic education of preschool children: monitoring of competencies. Kamenets-Podolsky. [in Ukrainian]; 3. **Gipters, Z.V.** (2017) Economic education of children and youth as a factor of social protection: historical and pedagogical aspect. *Scientific Bulletin of Uzhgorod University. Series: Pedagogy. Social work.* 2 (41). 59-62. [in Ukrainian]; 4. **Kashuba, L.V.** (2018) Formation of economic competence of children in the process of succession (preschool - primary school). *Vocational education: methodology, theory and technologies.* 7. 123-139. [in Ukrainian]; 5. **Krivusha, V.I., Sinyov, V.N.**

(1992) Pedagogical system AS Makarenko and ways to use it in the practice of law enforcement agencies. Kyiv: RIO IPK OIN; 6. **Matsko, L.A.**, Pryshchak, M.D. (2009) Fundamentals of psychology and pedagogy: textbook. way. Vinnytsia: VNTU. [in Ukrainian]; 7. **Nisimchuk, A.S.**, Padalka, O.S., Shpak, O.T. (2000) Modern pedagogical technologies: textbook. way. Kyiv: Prosvita Publishing Center. [in Ukrainian]; 8. **Sorokova, M.G.** (1998) Modern preschool education: USA, Germany, Japan. Moscow: Vlados. [in Russian]; 9. **Tovkanets, G.V.** (2012) Categories and functions of higher economic education. Dynamics of Modern Science - 2012: Proceedings of the VIII International Scientific and Practical Conference, (Sofia, July 17-25, 2012). Volume 6. Pedagogical sciences. Sofia: White CITY-BG Ltd., 2012. P. 23-27. [in Ukrainian]; 10. **De la Ville, V-I.**, Tartas, V. (2010) Developing as consumers. Understanding Children as Consumers. D. Marshall (ed.). London: SAGE Publ. Inc. 23-40; 11. **Lassare, D.**, Roland-Lévy, C. (1989) Understanding Children's Economic Socialization. Understanding Economic Behavior. K.G. Gruenert, F. Olander (eds.). Dordrecht: Kluwer Academic. 347-368.

Стаття отримана 16.04.2022 р.

УДК: 376: 159.95, 81'23

DOI 10.32626/2413-2578.2022-19.27-43

Н.С. Гаврилова

nathalia.gavr@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2563-0626>

Я.О. Гаврилова

yaryna2205@gmail.com

ОСОБЛИВОСТІ ТА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ “Я-ОБРАЗУ” У ШКОЛЯРІВ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Відомості про авторів: Гаврилова Наталія – кандидат психологічних наук, доцент кафедри логопедії та спеціальних методик факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Україна. У колі наукових інтересів проблеми діагностики та

корекції порушень мовлення у різних категорій дітей: при збереженому інтелекті та без порушень аналізаторних систем, при розладах спектру аутизму, при порушеннях інтелекту. E-mail: nathalia.gavr@gmail.com. **Гаврилова Ярина** – магістр логопедії, вихователь закладу дошкільної освіти № 17 м. Кам'янець-Подільський, Україна. У колі наукових інтересів: організація логопедичної роботи з дітьми з порушеннями мовлення дошкільного віку. E-mail: yaryna2205@gmail.com.

Contact: Natalia Havrylova, PhD Kamianets-Podilsky Ivan Ohienko National University, Ukraine. Among the research interests are the problems of diagnosis and correction of speech disorders in different categories of children: with preserved intelligence and without violations of analyzer systems autism, intellectual disabilities. E-mail: nathalia.gavr@gmail.com. **Yaryna Havrylova**, master of Speech Therapy, educator of a preschool institution № 17 Kamianets-Podilsky, Ukraine. Research interests: organization of speech therapy with children with speech disorders of preschool age. E-mail: yaryna2205@gmail.com.

Відомості про наявність друкованих статей у загальнодержавних та міжнародних базах даних на дану тематику:
Гаврилова Н.С. Бєлова О.Б. (2012) Особливості прояву різних видів агресії у молодших школярів з порушеннями мовлення та з нормальним психічним розвитком. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія соціально-педагогічна*. У 2 ч. За ред. О.В. Гаврилова, В.І. Співака. Вип. XXI. Кам'янець-Подільський. ПП Медобори-2006. Ч. 1. С. 44-53.
Havrylova N.S., Tkach O.M., Havrylov O.V. (2019) Violation of the cognitive activity of junior schoolchildren with systemic speech disorders. 14th International Technology, Education and Development Conference. Valencia, Spain. 2-3 March. https://iated.org/concrete3/session_overview.php?event_id=34

Гаврилова Н.С., Гаврилова Я.О. Особливості та модель формування “Я-образу” у школярів з тяжкими порушеннями мовлення. У статті на підставі науково-теоретичного аналізу представлено характеристику понять “Я-концепція”, “Я-образ”: сутність, динаміку нормо-типового розвитку, його складові. Визначено рівень вивчення цього питання різними науковцями, що досліджували проблему розвитку “Я-образу” у дітей з тяжкими порушеннями мовлення. За результатами прикладного дослідження сформовано порівняльну характеристику “Я-образу” у дітей з нормо-типовим

розвитком та при тяжких порушеннях мовлення середнього шкільного віку (11-12 років). Усі досліджувані учні навчалися у закладі загальної середньої освіти, діти з тяжкими порушеннями мовлення за умови інклюзії. Виявлено та охарактеризовано порушення у розвитку “Я-образу” у школярів з тяжкими порушеннями мовлення, що дало можливість сформувавши модель для подальшої його корекції при застосуванні лексико-семантичних компонентів мовлення.

Ключові слова: “Я-образ”, школярі з тяжкими порушеннями мовлення, лексико-семантичні компоненти мовлення, розвиток, середній шкільний вік.

Havrylova N., Havrylova Ya. Features and model of formation of “I-image” in students with severe speech disorders. "I-image" is a component of "I-concept", where "I-concept" is taken as a complex dynamic system that develops under the influence of the life-long socio-cultural environment of the individual. "I-image" is considered a cognitive component of the "I-concept", which determines the deep essence of a human, their self, and authenticity.

The development of "I-image" in children with normative development happens consistently, through awareness and perception of themselves as the subjects of activity, participants in the situation of interaction and communication in their families and society. Peculiarities of “I-image” in children of middle school age with typical development are not clearly described, and in children with severe speech disorders (hereinafter – SSD) they have not been specially studied. At the same time, there is reason to believe that the development of this component of consciousness can be specific in these children. In general, the problem is relevant for the study, especially when the inclusive form of education for these children is introduced and teachers complain about their age-inappropriate behavior in lessons, lack of independence in learning, and so on. Thus, the study of "I-image" in this category of children can provide ways to solve a significant number of problems in their learning.

The main objectives of the research were studying and characterizing the development of "I-image" in children of secondary school age and forming a program model for the harmonious development of "I-image" using lexical and semantic components of speech, taking into account the identified indicators.

The study of "I-image" using the projective method "Human Drawing" and the analysis of collected materials allowed us to identify and present features of the development of "I-image" in middle schoolchildren with typical development and SSD on the following parameters: 1) compliance with physiological age; 2) attitude to one's appearance; 3) awareness of

themselves, their inner potential; 4) self-control over their internal states and their external manifestations; 5) relations with society.

It was found that deformations of the "I-image" are characteristic of both children with typical development and speech disorders, although each category has its own specifics. Thus, we found the necessity of directing correctional education to the formation of:

- 1) general awareness, which will expand the range of interests of the child necessary for future self-realization;
- 2) a conscious attitude to external and internal self (their real capabilities);
- 3) self-control;
- 4) conscious attitude to inner experiences and emotional manifestations.

Keywords: *"I-image", schoolchildren with severe speech disorders, lexical and semantic components of speech, development, middle school age.*

Постановка проблеми. "Я-концепція" ("Я-образ") як сукупність уявлень про себе, формується у процесі взаємодії індивіда з навколишнім середовищем. Інтерес до проблеми особливостей "Я-образу" обумовлений тим, що це ядро особистості людини. Воно є її центром і формує численну кількість зв'язків із усіма психічними утвореннями, виступає в ролі об'єднуючого фактору усіх форм і видів діяльності людини, є визначальним компонентом, що забезпечує ставлення людини до себе, інших, світу та визначає її напрямок активності. У дітей з тяжкими порушеннями мовлення середнього шкільного віку це центральне утворення спеціально не вивчалось.

У віковій і педагогічній психології середній шкільний вік займає особливе місце, один із найскладніших періодів дитинства. У цей період діти роблять перші кроки на шляху становлення самостійності, особливо в навчальній діяльності. Починається свідоме формування власного особистісного простору, на що вказує протест проти тих, хто пробує його змінити: батьків, однолітків та вчителів тощо. Дуже важливо, з яким ступенем емоційно-мотиваційної, інтелектуальної та мовленнєвої готовності дитина підходить до цього періоду розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. "Я-концепція" особистості є складною динамічною системою, яка розвивається під впливом соціокультурного оточення, в якому перебуває особистість із народження до дня смерті. Серед соціокультурних чинників, що забезпечують її розвиток можна виділити такі як: сім'я, заклади освіти, соціальні групи, місце роботи тощо. Суттєвий вплив на розвиток "Я-

концепції”, мають засоби масової інформації, комп’ютерно-опосередковані групи та соціальні мережі, комп’ютерні ігри. Останні, є потужним чинником впливу на формування особистості, в цілому, і на становлення “Я-концепції”, зокрема [3].

До структури “Я-концепції” належить велика кількість “Я”, зокрема:

- в сфері проявів людини – соціальне “Я”, духовне “Я”, публічне “Я”, моральне “Я”, інтимне “Я”, інтелектуальне “Я” та ін.;

- в сфері часових вимірів – “Я” в минулому, “Я” в теперішньому тощо;

- що розглядаються як реальність, можливість, ймовірність та ідеал – можливе “Я”, ймовірне “Я”, ідеалізоване “Я”, реальне “Я”, фантастичне “Я” тощо [14].

Все ж, незважаючи на множину різних образів “Я”, “Я-концепція” існує в цілісній єдності її структурних компонентів, що забезпечується ідентичністю особистості.

Поняття “Я-концепції”, з одного боку включає самоусвідомлення, самоконтроль та самоідентифікацію. З іншого боку є ширшим, оскільки поєднує чотири складові: 1) когнітивну (“Я-образ”), 2) емоційно-оцінну (“Я-ставлення”), 3) поведінкову (“Я-вчинок”), 4) спонтанно-креативну (“Я-духовне”) [1].

Саме “Я-образ”, як складова “Я-концепції” стала основою наукового пошуку.

В міру розвитку самосвідомості, у людини поступово складається образ самої себе як активного начала, що інтегрує усі життєві прояви. “Я” – це глибинна сутність людини, її самість, автентичність, що дозволяє їй відрізнити себе від інших, відчувати, переживати, усвідомлювати реальність свого існування. “Я-образ” дозволяє особистості розглядати себе зсередини, спостерігати, усвідомлювати, змінювати і регулювати свою життєдіяльність.

Розвиток “Я-образу” у дітей за нормотипового розвитку відбувається послідовно, через: 1) усвідомлення себе; 2) сприйняття себе суб’єктом діяльності; 3) сприйняття себе учасником ситуації взаємодії та спілкування у сім’ї, будь якому колективі чи групі осіб, які орієнтують її на самоствердження у різних видах діяльності. У подальшому, це спрямовує дитину до самовизначення і свідомої регуляції власних дій [3].

У підлітковому періоді є ряд ризиків появи деформацій у розвитку “Я образу”, які закладаються у свідомість дитини починаючи з дошкільного віку. Їх пов’язують зі станом сформованості когнітивної сфери та соціальної взаємодії з оточуючим середовищем [3].

У дітей з особливими освітніми потребами “Я-образ” вивчали при порушеннях інтелекту (М. Матвєєва, 1994) [7], слуху (К. Гавриловська, О. Фурман, 2016) [5] та зору (О. Таран,) [11]. В результаті було визначено пряму залежність між станом розвитку когнітивної сфери (особливо пам’яті та мислення) і особливостями розвитку “Я-образу” при порушеннях інтелекту. При порушеннях слуху та зору більше виділяють соціальні фактори (залежності від сім’ї та оточення в якому перебувають ці діти) як ведучі для формування самоусвідомлення та ставлення до себе.

У дітей із ТПМ ця проблема спеціально вивчена не була. При цьому науковці однозначно стверджують, що у цієї категорії дітей є ряд специфічних особливостей розвитку особистісної сфери. Тяжкі порушення мовлення (такі як алалія, дизартрія, заїкання, що супроводжуються загальним недорозвиненням мовлення) можуть різною мірою впливати на ті чи інші компоненти психіки в цілому: на розумовий розвиток, на формування вищих рівнів пізнавальної діяльності. Це обумовлене тісним взаємозв’язком мовлення і мислення та обмеженістю соціальних, зокрема мовленнєвих, контактів, у процесі яких здійснюється пізнання дитиною навколишнього [6].

На ставлення дитини до себе та оточуючого середовища та людей у ньому можуть вказувати лексичні компоненти мовлення, які застосовує дитина в процесі спілкування, характеристики себе та інших [13]. Самі лексико-семантичні структури, які демонструють характер світосприймання особистістю себе та світу, у дітей з ТПМ, переважно, досліджувалися у дошкільному та молодшому шкільному віці. Так, О. Мілевською (2020) [9] визначено переважання у першокласників із загальним недорозвиненням мовлення (надалі – ЗНМ) акустичної, інтуїтивно-практичної та ситуативно-випадкової мовленнєво-мислиннєвих стратегій засвоєння значення слова, при слабкості продуктивної стратегії семантична обробки слова з орієнтацією на смислові зв’язки.

Є. Соботович (1995) [10] визначила суттєве відставання у розвитку лексико-семантичних структур у дошкільнят із ЗНМ та певні особливості їхнього розвитку: різке переважання синтагматичних асоціацій над парадигматичними (тоді, коли за нормотипового розвитку усе навпаки).

Семантичні поля слів у дітей з ТПМ середнього шкільного віку були спеціально вивчені О. Ткач (2019) [13]. Виявлено наявність у цих учнів звуженого обсягу лексико-семантичних структур; диспропорційність становлення самих лексичних компонентів; атипове формування синтагматичних, епідигматичних та

парадигматичних зв'язків; наявність малого ядра і великої периферії (на протигагу нормотиповому розвитку при якому навпаки, велика ядерна структура слів та менша периферія). При такому розвитку лексико-семантичної складової мовлення можна припустити більш поверхневе (по відношенню до нормотипового розвитку) усвідомлення цими дітьми себе та усього, що їх оточує.

Особливості розвитку “Я-образу” можна співвіднести зі становленням компонентів, що характеризують особистість дитини. Специфічні її особливості у дітей з ТПМ пов'язують як із диспропорційним розвитком когнітивної сфери (Н. Гаврилова (2004) [4], Є. Соботович (1995) [10], В. Тарасун (2011)[12]), так і зі специфікою розвитку комунікативної діяльності (І. Мартиненко (2017) [6]).

Зокрема, І. Мартиненко (2017) [6] з'ясовано, що «особистісний профіль» дітей із системними порушеннями мовлення (надалі – СПМ) старшого дошкільного віку характеризується домінуванням таких рис як: спрямованість на взаємодію з людьми, прагнення до колективної діяльності, конформність, комунікативну стереотипність та ригідність. При цьому цим дошкільникам притаманна недостатня комунікативна спрямованість, комунікабельність, емпатія, впевненість у собі, організаторські здібності, самостійність й наполегливість.

Одним із компонентів, що визначає особливості “Я-образу” є стан прояву у них агресії, уміння її контролювати. Дослідження рівня агресії у дітей із порушеннями мовлення проведене О. Беловою (2018) [2] показує, що він є вищим у дітей з більш збереженим мовленням. За умови наявності уже таких порушень мовлення як фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення (надалі – ФФНМ) та ЗНМ IV рівнів у школярів знижується самокритичність та невідповідною об'єктивній реальності стає самооцінка. Це зумовлює у них низький рівень розвитку життєвих домагань. Тому учні з порушеннями мовлення, часто, самостійно не прагнуть як спеціально виправити своє порушення мовлення так і якісно засвоїти навчальний матеріал, що розглядається на уроках в закладі загальної середньої освіти. Їх потрібно постійно стимулювати та заохочувати вчитися. Про те, що учні з ТПМ недостатньо самостійні у засвоєнні навчальної інформації у школі, вказують також Н. Гаврилова (2004) [4], В. Тарасун (2011) [12] та інші.

З огляду на вище сказане можна стверджувати, що “Я-образ” у дітей з ТПМ буде мати свої специфічні ознаки, що різнять цих дітей від

нормо-типового розвитку. При цьому ця проблема потребує більш цілеспрямованого вивчення.

Мета статті: за результатами вивчення особливостей “Я-образу” у дітей з ТПМ середнього шкільного віку визначити та охарактеризувати його особливості та представити модель формування цієї центральної структури особистості.

Виклад основного матеріалу статті.

Методика дослідження. Для дослідження “Я-образу” у дітей з ТПМ було використано проєктивну методику “Малюнок людини”. Тест був розроблений К. Махвер [8] в 1946 році на основі тесту Ф. Гудінаф з метою визначення індивідуальних особливостей особистості. Його можна використовувати для дітей віком починаючи з 3-х років і старших та дорослих.

К. Махвер виділив такі характеристики особистості, які можна діагностувати при застосуванні цієї методики: уявлення про себе, комунікабельність, тривожність, агресивність, міжособистісні стосунки, образ тіла, статево-рольову ідентичність, порушення розвитку та стан сформованості інтелекту.

Процедура проведення дослідження включала власне малювання малюнку дітьми та подальшу відповідь на поставлені запитання відповідно змісту намальованого. В процесі проведення тесту проводилося також і спостереження за дитиною у якому зосереджували увагу на послідовність малювання образу людини, на її ставлення до завдання (чи виникав опір, чи була проявлена різка відмова, від виконання завдання чи задавала додаткові питання і як багато, чи висловлювала гостру потребу в подальших вказівках, заявляла про це прямо чи це виражалося у поведінці, чи сміливо приступила до виконання тощо). Це надало додаткову інформацію про особливості дітей, які узяли участь у констатуючому експерименті.

Для аналізу змісту малюнків було виділено ряд параметрів, які вказували на особливості розвитку “Я-образу” у досліджуваних учнів середнього шкільного віку. Для аналізу змісту малюнків дітей було враховано чотири грані “Я-образу”: уявлення про свій фізичний стан, зовнішність (“Я-зовні”); уявлення про себе, свої здібності та реальні можливості (“Я-внутрішній потенціал”); уявлення про свою соціальну роль (“Я-сім’я”, “Я-соціум”); відповідність самосвідомості фізіологічному віку дитини (див. табл. 2.1.).

Таблиця 2.1

Параметри та критерії оцінки особливостей розвитку “Я-образу” у дітей середнього шкільного віку

Напрямки дослідження	Особливості малювання	Критерії оцінки малюнків
Вікова відповідність “Я-образу”	“Головоніг”	До 4-ох років
	Схематичне зображення людини	До 6-ти років
	Пластично-схематичне зображення людини з переважанням схематичних компонентів	6-7 років
	Із урівноваженим застосуванням пластичних та схематичних компонентів	8-9 років
	Пластичне зображення людини	10-12 років
	Пластичне зображення людини із округлими формами	Підлітковий та юнацький вік
“Я-зовні”	Естетика малюнку: зображення тіла, в цілому; очей, рук, волосся тощо.	Вказує на вагомість зовнішності для розвитку фактору самооцінки.
	Малювання додаткових деталей на різних частинах тіла: сережки у вухах, закладки у зачісці, кишеньки на одязі тощо	Залежність самопочуття та самооцінки від зовнішності
	Плечі	Ознака наявності фізичної сили та потреби керувати
	Тіло	символ уявлення про власний фізичний вигляд та сексуальність
	Волосся	Акцентуація на зовнішності, привабливості (для хлопчиків мужності) та сексуальності
	Брови, вії	Символ піклування про зовнішність
	Губи	Прояв сексуальності
“Я-внутрішній потенціал”	Фігура: розмір, кут та місце розташування	Символ внутрішньої психічної рівноваги, спрямованості на себе (розташування на листку паперу зліва)
	Пропорції між тілом і головою та послідовність їх малювання	Символізує ієрархію цінностей: що найвагомніше інтелект чи чуттєва сфера, наскільки вони гармонійно розвиваються.

	Тіло	Уявлення про внутрішню силу
	Руки загалом та пальці рук (кулаки)	Ознака особливостей розвитку внутрішнього контролю та агресивності
	Ноги (стопи)	Відчуття стійкості, впевненості у собі, внутрішньої опори
	Величина та чіткість промальовування рук долонь та пальців	Ознака працьовитості, потреби бути корисним для інших, самореалізовуватись через ручну працю
	Плечі	Ознака особливостей самооцінки
	Голова, лоб	Символізує інтелекту, центр локалізації "Я".
	Шия	Символ балансу між тваринними пристрастями та імпульсивним життям і рівнем самоконтролю
	Підбріддя	Відображення внутрішньої сили волі.
	Особливості промальовування брів	Символ стриманості чи норовистості характеру
	Рот і зуби	Символ вербальної (невербальної) активності (агресивності) та щирості (нещирості)
	Вуха	Настороженість чи відкритість до зовнішнього світу
	Очі	Символ відкритості (закритості) до зовнішнього світу та допитливості
"Я-соціум"	Місце розташування зображення на листку паперу (з правого боку на листку паперу)	Соціум як основний орієнтир для саморозвитку
	Просторове (відносно тіла) розташування рук	Символ готовності (потреби) взаємодіяти з соціумом, потреби у спілкуванні.
	Товщина та довжина рук	Вказують на соціальну пристосованість, легкість встановлення контактів з оточенням
	Обличчя	Символ спілкування

Дослідження проводилося у закладах загальної середньої освіти № 12 та № 9 міста Кам'янця-Подільського, Хмельницької області. У

досліджені взяли участь 36 дітей середнього шкільного віку – 11-12 років. Серед них визначено 24 дитини із нормотиповим розвитком та 12 із ЗНМ III рівня, у 6-ти із них діагностовано моторну алалію, а у 6 супровідно спостерігалася ЗПР. Усі діти із порушеннями мовлення, що взяли участь в констатувальному експерименті навчалися в закладі загальної середньої освіти із наданням їм додатково навчально-корекційних послуг.

Аналіз результатів дослідження. На підставі порівняльного аналізу відповідності “Я-образу” віку дітей визначено, що у всіх випадках при ТПМ прослідковувалася невідповідність за цим параметром. В 11-12 років малюнки учнів з ТПМ відповідали рівню розвитку, 6-7 (33,5%) і навіть 4-6 років (33,5%). Їм була притаманна у більшій мірі схематичність зображень. Лише в частині випадків (33%) малюнки були пластичними з доповненням схематичними елементами, що відповідає віку 8-9 років і є більш наближеним до нормотипового розвитку. Переважна більшість малюнків включала малу кількість компонентів.

У значної кількості дітей з нормотиповим розвитком (41%), малюнки відповідали віку. Вони були пластичні, естетично привабливі. У частині дітей (33%) доповнені схематичними елементами. Навіть якщо діти малювали зображення схематичні (17%), сам малюнок був багатокомпонентним, з великою кількістю персонажів, одним із яких була сама дитина.

Визначено, що ставлення до власної зовнішності (“Я-зовні”) як при нормотиповому розвитку, так і при ТПМ у дітей віком 11-12 років має гендерні залежності. Дівчата надають вагоме значення своїй зовнішності і переживають з цього приводу, тоді, коли хлопцям байдуже до того як вони виглядають. Вони самостійно ще неготові доглядати себе та власний одяг.

Вивчення внутрішнього потенціалу (“Я-внутрішній потенціал”) у дітей з нормотиповим розвитком та при ТПМ виявило ряд суттєвих відмінностей цієї грані “Я-образу”, обумовлених як наявністю у школярів порушення мовлення, так і гендерних.

Зокрема, гендерною особливістю дітей з нормотиповим розвитком було те, що у дівчат спостерігалася виражена спрямованість на самопізнання і критичне або підвищено критичне ставлення до себе. У хлопців погляд на себе залежав від того, як їх бачили інші, переважно друзі. У них могла спостерігалася знижена критичність до себе і до власних вчинків. Відмінною ознакою школярів з ТПМ, у більшості (70%), було те, що самооцінка у них не відповідає “Я-реальному” і

потреби у самоаналізі у них не виникало. У решти дітей з ТПМ вона була занижена і проявлялася потреба до самопізнання.

Виявлено, що у більшості (83%) учнів за нормотипового розвитку спостерігається значна активність, інколи агресивність, але при наявності контролю за цими якостями. В невеликій кількості дітей (17%) підвищений рівень контролю гальмує прояви активності. Тоді, коли при ТПМ найбільш суттєві проблеми пов'язані зі зниженням рівня внутрішнього контролю при проявах у більшості (83%) активності чи агресивності або при зниженні загальної активності (17%).

Визначено, що діти з нормотиповим розвитком надають перевагу розвитку інтелектуальної сфери, при цьому для частині із них (58%) вагомою є і чуттєва сфера, по відношенню до якої уже у цьому віці формується інтелектуальний контроль. У іншій частині учнів (42%) емоційна чутливість до оточуючих була знижена.

Школярі з ТПМ, навпаки, більше значення надають тілесним, чуттєвим відчуттям. При цьому інтелектуальний контроль ще не бере активної участі в регуляції емоційних та поведінкових проявів. Половина цих учнів (50%) уже відчувають необхідність розвитку інтелекту і знаходяться на стадії готовності вмотивованого його формування.

З'ясовано, що сучасні діти з нормотиповим розвитком більше спрямовані на реалізацію себе через інтелектуальну дію (58%). Таке ж спрямування мають і 17% учнів з ТПМ. Любов до ручної праці проявляють мало учнів (25% при нормотиповому розвитку, 17% при ТПМ). І є ті, хто ігнорують як фізичну, так і інтелектуальну працю (34% при нормотиповому розвитку, 50% при ТПМ).

Визначено, що саме дівчата з нормотиповим розвитком частіше проявляють допитливість до оточуючого середовища та людей у ньому. Хлопці частіше ведуть себе насторожено і є внутрішньо напруженішими. При ТПМ в учнів частіше (77%) спостерігалася байдужість до оточуючих і оточення та їх ігнорування. Хоча в окремих із них проявлялася ситуативна цікавість і відкритість у спілкуванні (23%).

Вивчення такої грані особистості як "Я-соціум" показало, що більшість дітей із ТПМ 67% легко встановлюють стосунки з іншими, хоча частина із них стримані у спілкуванні з дорослими. При цьому 33% відчувають напруженість у ситуації спілкування. У школярів з нормотиповим розвитком, в більшості (58%), є диференційовані труднощі у встановленні спілкування з оточуючими: напруженість, вважають, що це мають робити інші тощо. Ще більше із них (75%)

стримані у спілкуванні. І лише 25% встановлюють легко контакт і відкриті у спілкуванні з іншими.

Результати аналізу показали, що дітей з ТПМ супроводжує відчуття недостатньої підтримки збоку соціального середовища та сім'ї, при цьому прямого впливу на впевненість у собі це не мало: 17% учнів з ТПМ достатньо впевнені у собі; 33% були невпевнені у собі; 50% були самовпевнені.

У дітей з нормотиповим розвитком виявлено чіткі залежності між впевненістю у собі та підтримкою соціуму. За умови наявності хорошої підтримки збоку сім'ї та соціуму у дітей була сформована впевненість у собі, а то і відчуття переваги над іншими (50%). При відсутності підтримки збоку соціуму спостерігалася невпевненість у собі (25%). І у 25% спостерігалася невпевненість, хоча у них є достатня підтримка як збоку соціуму, так і зі сторони сім'ї. Це дозволило припустити, що ця якість була передана їм генетично, хоча цей аспект проблеми потребує подальшого вивчення.

Отож, порівняльний аналіз специфіки “Я-образу” у дітей з нормотповим розвитком та при ТПМ середнього шкільного віку за параметром “Я-внутрішній” виявив відставання у розвитку останніх когнітивної сфери. З огляду на це, такі особливості як спрямованість на інтелектуальний розвиток, самоконтроль, самооцінка та самоаналіз не відповідали фізіологічному вікові цих дітей. Саме це вони підтвердили у своїх малюнках. Зрозумілим є, за таких обставин, чому ці діти часто виступають порушниками поведінки і потребують супроводу на уроках за участі асистента вчителя. Окрім цього в учнів з ТПМ було виявлено недостатню потребу реалізації себе через інтелектуальну діяльність чи працю.

Визначено, що уявлення про “Я-зовні” у дітей з ТПМ мали ті ж закономірності, що і за нормо-типового розвитку і залежали від статі дітей: у дівчаток спрямованість на внутрішнє самопізнання і підвищена увага до своєї зовнішності, у хлопчиків зосередженість на взаємодії з оточуючими і ігнорування того, як вони виглядають.

З'ясовано, що “Я-соціальне” у дітей з ТПМ характеризується легкістю встановлення стосунків з оточуючими та прагненням до спілкування, хоча і місце, яке вони займають у соціумі оцінюється ними не відповідно з реальним становищем.

Підсумки та перспективи подальших розвідок. Отож, на підставі вивчення особливостей розвитку “Я-образу” у дітей з ТПМ виявлено ряд деформацій, які притаманні як дітям з нормотиповим розвитком, так і порушеннями мовлення. Зокрема, визначено необхідність інтенсифікації формування: когнітивної сфери, особливо

пошуку та розширення кола інтересів дітей з ТПМ; загальної обізнаності, що визначить коло інтересів для майбутньої самореалізації; самоаналізу при усвідомленому ставленні до себе зовнішнього та внутрішнього; критичного ставлення до себе; усвідомленого ставлення до себе і своїх реальних можливостей; усвідомленого ставлення до внутрішніх переживань та емоційних проявів.

Передбачено, що саме корекція лексико-семантичних структур у дітей з ТПМ сприятиме корекції порушення мовлення та формування свідомого ставлення до себе, своїх емоційних переживань, визначенню життєвих орієнтирів, що відповідають реальним можливостям цих учнів, а також забезпечить розвиток інтелектуального контролю.

Для формування “Я-образу” у дітей з ТПМ середнього шкільного віку визначено модель та змістові компоненти програми, які включили лексико-семантичні структури, що позначають та асоціюються з емоціями, зовнішнім виглядом, критичністю-самокритичністю, можливостями (задатками і здібностями). Матеріал, що передбачав формування у школярів з ТПМ загальної обізнаності ширший і включав такі сфери, як навчання, спорт, дозвілля, сучасні професії (див. рис. 1).

<p>Лексико-семантичні компоненти, що позначають емоції</p> <ul style="list-style-type: none"> • Слова, що асоціюються із: задоволенням, вдячністю, цікавістю, радістю, любов'ю, гордістю, здивуванням. 	<p>Лексико-семантичні компоненти, що позначають ознаки зовнішності людини</p> <ul style="list-style-type: none"> • Слова, що асоціюються із: виглядом, смаком, доглядом, акуратністю, санітарно-гігієнічними навиками. 	<p>Лексико-семантичні компоненти, що забезпечують усвідомлену адекватну самооцінку</p> <ul style="list-style-type: none"> • Слова, що асоціюються із: критичністю, можливостями, досягненнями. 	<p>Лексико-семантичні компоненти, що забезпечують загальну обізнаність</p> <ul style="list-style-type: none"> • Слова, що асоціюються із: дозвіллям, спортом, навчанням, сучасними професіями
---	---	---	--

Рис. 1. Модель формування “Я-образу” у дітей з ТПМ середнього шкільного віку шляхом застосування лексико-семантичних компонентів мовлення.

Для проведення логопедичної роботи підібрано ряд психолінгвістичних та нейропсихологічних методів описаних О. Леонтєвим, О. Лурією, О. Ткач, Л. Цветковою, К. Юнгом та іншими. Передбачається, що їх застосування дозволить не лише накопичити певні знання необхідні для самоусвідомлення та самоконтролю, але й сформувати у дітей з ТПМ гнучкий механізм, що сприятиме їх самоудосконаленню.

Висновки. З'ясовано, що деформації “Я-образу” притаманні як дітям з нормотиповим розвитком, так і порушеннями мовлення.

За результатами аналізу зібраних матеріалів виявлено диференційовані відмінності між станом сформованості “Я-образу” за нормотипового розвитку та при ТПМ. Зокрема, при ТПМ є суттєвішим відставання його у розвитку; недостатність самоусвідомлення та самоаналізу; недостатня зосередженість на розвитку інтелекту та функції самоконтролю. Ці параметри визначені для формування із застосуванням лексико-семантичних компонентів мовлення.

Передбачається, що саме корекція лексико-семантичних структур у дітей з ТПМ дозволить активізувати у них загальний когнітивний розвиток, покращить стан сформованості самоаналізу та допоможе активізувати функцію контролю. Поруч із цим, таким чином організована робота буде сприяти корекції у них первинного порушення – тяжкого порушення мовлення.

Наше дослідження не вичерпує усіх аспектів і буде продовжене з метою удосконалення програми, формування методики корекції “Я-образу” у дітей середнього шкільного віку та апробації сформованої методики.

Бібліографія

- 1. Бернс Р.** (1986) Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. Москва. Прогресс. 422 с.
- 2. Белова О.Б.** (2018) Подолання підвищеного рівня агресії у дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку: Монографія. / О.Б. Белова. Кам'янець-Подільський. ПП Медобори-2006. 242 с.
- 3. Боришевський М.И.** (1980) Психологические особенности самосознания подростка : монография / М. И. Боришевский. Київ : Вища школа. 168 с.
- 4. Гаврилова Н.С.** (2004) Особливості засвоєння математичних знань, умінь та навичок молодшими школярами з порушеннями мовленнєвого розвитку. *Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.10.* Київ.
- 5. Гавриловська К.П., Фурман О.І.** (2016) Особливості Я-концепції підлітків з вадами слуху / *Педагогіка і психологія: напрями та тенденції розвитку в Україні та світі: Збірник наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції: (15-16 квітня 2016 р., м. Одеса).* Одеса. ГО “Південна фундація педагогіки”. С. 38-42.
- 6. Мартиненко І.В.** (2017) Психологічні засади формування комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення. *Дис. ... д-ра псих. наук: 19.00.08.* Київ. НПУ ім. М.П. Драгоманова. 268 с.
- 7. Матвєєва М.П.** (1994) Особливості Я-образу у розумово відсталих підлітків. *Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.10.* Київ. 24 с.
- 8. Маховер К.** Проективный рисунок человека / К. Маховер. Москва.

Изд-во «Смысл». 1996. 90 с. **9. Мілевська О.П.** (2020) Особливості семантичної домінанти сприймання слова у дітей із загальним недорозвиненням мовлення. <https://aqce.com.ua/download/publications/575/534.pdf/>. **10. Соботович Е. Ф.** (1995) Нарушения речевого развития у детей и пути их коррекции: Навчально-методичний посібник. / Є.Ф. Соботович. Київ: ІСДО. 204 с. **11. Таран О.П.** (2008) Особливості формування Я-концепції у слабозорих дошкільників. *Автореф. дис. ... канд. психол. наук.: 19.00.08.* Київ. **12. Тарасун В.В.** (2011) Логодидактика / В.В. Тарасун. 2-е видання. Київ. Видавничий Дім "Слово". 392 с. **13. Ткач О.М.** (2019) Логопедія: формування семантичних полів слів у дітей із системними порушеннями мовлення. Монографія / О.М. Ткач. Кам'янець-Подільський. ПП "Аксиома". 240 с. **14. Чайка Г.В.** (2016) "Я-концепція" як структурно-динамічний аспект поняття "Я" в працях українських і зарубіжних дослідників: <http://www.apppsychology.org.ua/data/jrn/v11/i14/22.pdf>

References

1. Berns R. (1986) Razvitiie ya-kontseptsii i vospitaniie / **R. Berns** Moskva: Progress. 422 s. [in Russia] **2. Belova O.B.** (2018) Podolannia pidvyshchenogo rivnia ahresii u ditei z porushenniavy movlennievoho rozvytku: Monohrafiia. / O.B. Belova. Kamianetz-Podilskyi. PP Medobory-2006. 242 s. [in Ukrainian] **3. Boryshevskiy M. Y.** (1980) Psikhologicheskiye osobennosti samosoznaniya podrostanta : monografiya / M. I. Borishevskiy. Kiiv : Vishcha shkola. 168 s. [in Ukrainian] **4. Havrylova N.S.** (2004) Osoblyvosti zasvoiennia matematychnykh znan, umin ta navychok molodshymy shkoliaramy z porushenniavy movlennievoho rozvytku. Dys. ... kand. psykhol. nauk: 19.00.10. Kyiv. [in Ukrainian] **5. Havrylovska K.P., Furman O.I.** (2016) Osoblyvosti Ya-kontseptsii pidlitkiv z vadamy slukhu / Pedagogika i psykholohiia: napriamy ta tendentsii rozvytku v Ukraini ta sviti: Zbirnyk naukovykh robit uchasnykiv mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii: (15-16 kvitnia 2016 r., m. Odesa). Odesa. HO "Pivdena fundatsiia pedagogiky". S. 38-42. [in Ukrainian] **6. Martynenko I.V.** (2017) Psykholohichni zasady formuvannia komunikatyvnoi diialnosti ditei starshoho doshkilnogo viku z systemnymy porushenniavy movlennia. Dys. ... d-ra psykhol. nauk: 19.00.08. Kyiv. NPU im. M.P. Drahomanova. 268 s. [in Ukrainian] **7. Matvieieva M.P.** (1994) Osoblyvosti Ya-obrazu u rozumovo vidstalykh pidlitkiv. Avtoref. dys. ... kand. psykhol. nauk: 19.00.10. Kyiv. 24 s. [in Ukrainian] **8. Makhover K.** Proektivnyy risunok cheloveka / K. Makhover. Moskva. Izd-vo «Smysl». 1996. 90 s. [in Russia] **9. Milevska O.P.** (2020) Osoblyvosti semantychnoi dominanty sprymannia slova u ditei iz zahalnym nedorozvynenniam movlennia.

<https://aqce.com.ua/download/publications/575/534.pdf/> [in Ukrainian]. **10. Sobotovich E. F.** (1995) Narusheniya rechevogo razvitiya u detey i puti ikh korektsii: Navchalno-metodichniy posibnik. / Є.Ф. Sobotovich. Kiiv: ISDO. 204 s. [in Ukrainian] **11. Taran O.P.** (2008) Osoblyvosti formuvannia Ya-kontseptsii u slabozorykh doshkilnykiv. Avtoref. dys. ... kand. psykhol. nauk.: 19.00.08. Kyiv. [in Ukrainian] **12. Tarasun V.V.** (2011) Lohodydaktyka / V.V. Tarasun. 2-e vydannia. Kyiv. Vydavnychi Dim "Slovo". 392 s. [in Ukrainian] **13. Tkach O.M.** (2019) Lohopediia: formuvannia semantychnykh poliv sliv u ditei iz systemnymu porushenniamy movlennia. Monohrafiia / O.M. Tkach. Kamianets-Podilskyi. PP "Aksioma". 240 s. [in Ukrainian] **14. Chaika H.V.** (2016) "Ia-kontseptsiiia" yak strukturno-dynamichnyi aspekt poniattia "Ia" v pratsiakh ukrainskykh I zarubizhnykh doslidnykiv: <http://www.apppsycho.org.ua/data/jrn/v11/i14/22.pdf> [in Ukrainian]

Авторський внесок: Гаврилова Н. –60%.

Гаврилова Я. – 40%.

Стаття отримана 18 березня 2022 року.

УДК 376-053.5-056.264:51

DOI 10.32626/2413-2578.2022-19.43-56

О. Гаврилов

alex.gavrilov1967@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0811-2130>

Л. Лісова

ruzhitska1605@ukr.net

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

**ФОРМУВАННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ ЗВ'ЯЗКІВ
У ПРОЦЕСІ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ АРИФМЕТИЧНИХ ЗАДАЧ
УЧНЯМИ 1-2 КЛАСІВ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ
МОВЛЕННЯ**

Відомості про авторів. Гаврилов Олексій, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Україна. У колі наукових інтересів

спеціальна методика формування математичних знань, умінь і навичок у дітей з інтелектуальними та мовленнєвими порушеннями, робота з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку помірною, важкою та глибокою ступеня. Email: alex.gavrilov1967@gmail.com. **Лісова Людмила**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри логопедії та спеціальних методик факультету спеціальної освіти, психології і соціальної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Україна. E-mail: ruzhitska1605@ukr.net

Contact: Havrilov Oleksiy, PhD of pedagogy, associate professor, head of the department of speech therapy and special methods in Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine. E-mail: alex.gavrilov1967@gmail.com. **Lisova Lyudmila**, Ph.D. of pedagogy, Senior Lecturer of the Department of therapy and special methods of Faculty of Special Education, Psychology and Social Work, Ivan Ogienko Kamyanets-Podilsky National University, Ukraine. E-mail: ruzhitska1605@ukr.net

Відомості про наявність друкованих статей на дану тематику.

- 1. Лісова Л.І.** Труднощі у процесі синтезу усіх даних тексту арифметичної задачі молодшими школярами з важкими порушеннями мовлення. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць / за ред. О.В. Гаврилова, В.М. Синьова. Кам'янець-Подільський. ПП «Медобори-2006». 2019. Вип. 13. С. 176-185.*
- 2. Лісова Л.І.** Особливості підготовки молодших школярів з важкими порушеннями мовлення до розв'язування арифметичних задач на логопедичних заняттях. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології* : наук. журнал / голов. ред. А.А. Сбруюва. Суми. Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка. 2020. № 7 (101). С. 308-318.
- 3. Лісова Л.І.** Характеристика труднощів у процесі обчислення арифметичних дій молодшими школярами з важкими порушеннями мовлення. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць. За ред. М.К. Шеремет. Кам'янець-Подільський. Видавець Панькова А.С. Вип. 16. 2020. С.123-128.*

Гаврилов О., Лісова Л. Формування інтелектуальних зв'язків у процесі розв'язування арифметичних задач учнями 1-2 класів з важкими порушеннями мовлення. В статті запропоновані напрямки підготовки молодших школярів з важкими порушеннями мовлення до розв'язування арифметичних задач. Аналіз спеціальних

науково-методичних джерел і матеріалів проведеного нами дослідження показав, що у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення рівень засвоєння арифметичних задач переважно низький, а на кожному етапі роботи над ними виникають різні типи труднощів. Причини таких труднощів різні, зокрема вибіркоче недорозвинення окремих пізнавальних процесів, а також компонентів навчальної діяльності. В результаті, дана категорія учнів вимагає спеціально організованої роботи, спрямованої на формування вміння і навичок розв'язування арифметичних задач. З огляду на це, ми припустили, що розвиток навиків розв'язання арифметичних задач учнями молодших класів з тяжкими порушеннями мовлення можна сформулювати за умови, що будуть визначені опорні слова на які учень має звертати увагу при розв'язанні задачі, спільні у типах задач, відмінності у текстах задач, інтелектуальні моделі які задіюють дитину в процесі розв'язання та системи зв'язків в межах цих інтелектуальних моделей. Нами були проаналізовані різні типи арифметичних задач які вивчають учні з типовим розвитком та молодші школярі з тяжкими порушеннями мовлення впродовж молодшої школи. Формування знань, умінь та навичок над змістом задач різного типу та різного рівня складності в умовах інклюзивного навчання відбувається у чіткій послідовності: від простого до складного, з урахуванням обсягу умови задачі та опорних слів, що визначають алгоритм її розв'язання. Для ефективного засвоєння дітьми з тяжкими порушеннями мовлення арифметичних задач необхідно удосконалити у них рівень усвідомлення життєвих ситуацій, сформулювати опорні інтелектуальні моделі та розвинути необхідні інтелектуальні зв'язки.

Ключові слова: арифметична задача, інтелектуальні зв'язки, молодші школярі, опорні слова, типи задач, тяжкі порушення мовлення.

Havrilov O., Lisova L. Formation of intellectual connections in the process of solving arithmetic problems by students of 1-2 grades with severe speech disorders. This article proposes ways to prepare junior high school students with severe speech disorders to solve arithmetic problems. Arithmetic problems are mathematical models of life situations that arise in the process of communication, performance of activities in life situations: shop, post office, hospital, production, economic and agricultural activities, etc.

Analysis of special scientific and methodological sources and materials of our study showed that younger students with severe speech

disorders have a low level of learning arithmetic problems, and at each stage of work on them there are different types of difficulties. The reasons for such difficulties are various, in particular the selective underdevelopment of certain cognitive processes, as well as components of educational activities. As a result, this category of students requires specially organized work aimed at developing skills and abilities to solve arithmetic problems.

The development of skills in solving arithmetic problems by junior students with severe speech disorders can be formed under the condition that the key words to which the student should pay attention when solving problems common to the types of problems, differences in problem texts, intelligent models involving the child in the process of solving and communication systems within these intellectual models. We have analyzed different types of arithmetic problems studied by students with typical development and younger students with severe speech disorders during primary school. It is determined that the formation of knowledge, skills and abilities on the content of problems of different types and different levels of complexity in inclusive learning occurs in a clear sequence: from simple to complex, taking into account the scope of the problem and key words that determine the algorithm.

In the process of solving problems, intellectual models of a specific type are updated, which we have defined as: linear, spiral. Within these models, different systems of intellectual connections can be used: simple, multiple, direct, inverse, one-sided, two-sided. The types of connections correspond to the system of connections between the different parts of the problem, the context in which the supporting words are used to solve the problem. A task is a set of forms (words) and types of social situations built in a clear sequence according to a certain type of connection. In general, the whole system of connections and forms represents a certain integrated (collapsed) model, which we also call intelligent. In order for children with severe speech disorders to learn arithmetic problems effectively, it is necessary to improve their level of awareness of life situations, to form basic intellectual models and to develop the necessary intellectual connections.

Key words: arithmetic problem, intellectual connections, junior high school students, key words, types of problems, severe speech disorders.

Постановка проблеми. У системі інклюзивної освіти одне із основних місць займає початкова школа, де закладається фундамент

розумових, моральних та емоційно-вольових якостей особистості. Курс математики початкових класів є основою для осмисленого засвоєння математичних знань, формування умінь і навичок, а також і отримання математичної освіти в цілому.

Важливу роль у курсі математики початкової школи відіграють арифметичні задачі. Вони, з одного боку, складають специфічний розділ програми, зміст якого учні мають засвоїти, з другого – виступають як дидактичний засіб навчання, виховання і розвитку школярів.

Арифметична задача є одним з видів ефективних вправ, які позитивно впливають на розвиток пізнавальної діяльності школярів (сприймання, пам'ять, мислення, мовлення, увага, тощо). У школярів формуються нові і закріплюються в процесі застосування вже здобуті знання, розвиваються практичні вміння, необхідні в повсякденному житті.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Особливості засвоєння арифметичних задач учнями з типовим розвитком вивчали М. Богданович, М. Козак, Я. Король, В. Мізюк, С. Скворцова та ін. А також, розглядали арифметичні задачі як засіб розвитку математичних здібностей у школярів [1; 4; 6].

За результатами аналізу наукових праць та результатів наших досліджень встановлено, що в учнів з тяжкими порушеннями мовлення (надалі ТПМ) спостерігаються труднощі у процесі розв'язування арифметичні задачі. Труднощі засвоєння арифметичних задач у школярів з ТПМ обумовлені недорозвитком у них базових психічних процесів пізнавальної діяльності (Н. Гаврилова), симультанних та сукцесивних синтезів (В. Тарасун). А тому помилки в процесі розв'язування арифметичних задач у цієї категорії молодших школярів виникають і при читанні арифметичних задач, і в процесі аналізу їхнього змісту, здійсненні скороченого запису, розв'язуванні та формулюванні відповіді [2; 7; 8].

Мета нашого дослідження розкрити систему зв'язків і форм у вигляді інтегрованої (згорнутої) моделі які мають сформуватись у школярів 1-2 класів з тяжкими порушеннями мовлення в процесі розв'язання арифметичних задач.

Виклад основного матеріалу. Учні молодших класів з ТПМ опановують типи, способи, які не лише дозволяють їм розв'язувати арифметичну задачу, а і життєву ситуацію. Арифметична задача є одним з видів ефективних вправ, які позитивно впливають на розвиток

пізнавальної діяльності школярів з ТПМ (сприймання, пам'ять, мислення, мовлення, увага, тощо). У школярів з ТПМ формуються нові і закріплюються в процесі застосування вже здобуті знання, вони набувають практичних знань, вмінь, необхідних в повсякденному житті.

Ми припустили, що розвиток навиків розв'язання арифметичних задач учнями молодших класів з ТПМ можна сформулювати за умови, що будуть визначенні опорні слова на які учень має звертати увагу при розв'язанні задачі, спільні у типах задач, відмінності у текстах задач, інтелектуальні моделі які задіюють дитину в процесі розв'язання та системи зв'язків в межах цих інтелектуальних моделей.

Щоб реалізувати дане припущення нами були проаналізовані різні типи арифметичних задач які вивчають учні з типовим розвитком та молодші школярі з ТПМ впродовж 1-2 класів [1; 3]. Визначено, що формування знань, умінь та навичок над змістом задач різного типу та різного рівня складності в умовах інклюзивного навчання відбувається у чіткій послідовності: від простого до складного, з урахуванням обсягу умови задачі та опорних слів, що визначають алгоритм її розв'язання.

У підготовчому класі за навчальною програмою передбачено розв'язування наступних типів арифметичних задач: на знаходження суми двох чисел, на знаходження різниці (остачі) двох чисел, на порівняння.

У процесі розв'язування арифметичних задач на знаходження суми двох чисел основними (опорними) словами виступають: прилетіло, прийшло, поклали, дали, причепили, посадили, подарували, було, лежало, сиділи, росло тощо. Проте, у запитанні основними виступає слово: стало.

У задачах на знаходження остачі (різниці) основними (опорними) словами виступають: впало, пішло, з'їли, приготували, витратили, поклала, викопали, загубила, подарувала, було, росло, купує тощо. В запитанні ключовим виступає слово: залишилося.



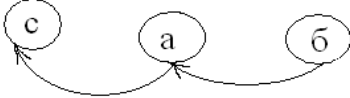
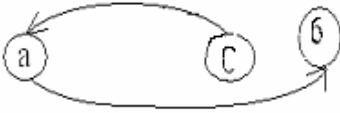
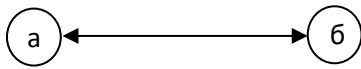
А у задачах на порівняння основні (опорні) слова знаходяться у запитанні: на скільки менше?, на скільки більше?, порівну?

Аналіз способів розв'язування арифметичних задач даних типів дозволив нам виділити 5 типів інтелектуальних зв'язків які мають сформуватись у дітей в процесі їх розв'язання, які можна представити образно у вигляді моделі інтелектуальних зв'язків. У таблиці буквами

показано найбільше число – “с”, а буквами “а” і “б” – його складові (див. табл. 1).

Таблиця 1

Моделі інтелектуальних зв'язків

Тип задачі	Тип зв'язку	Моделі інтелектуальних зв'язків
прилічування по одиниці	Односторонній простий спіральний прямий зв'язок	
на знаходження суми двох чисел	Зв'язок об'єднання двох чисел	
відлічування по одиниці	Односторонній простий спіральний зворотній зв'язок	
на знаходження остачі (різниці)	Зв'язок роз'єднання числа	
на порівняння	Двосторонній лінійний простий зв'язок на порівняння двох чисел	

Таким чином, в процесі розв'язування арифметичних задач де відбувається прилічування по одиниці формується односторонній простий спіральний прямий зв'язок. У задачах на знаходження суми двох чисел формується зв'язок спрямований на об'єднання двох чисел. При вивченні відлічування по одиниці формується односторонній простий спіральний зворотній зв'язок. В процесі роботи над розв'язуванням арифметичних задач на знаходження остачі (різниці) формується зв'язок спрямований на роз'єднання числа. У процесі навчання учнів з ТПМ розв'язувати арифметичні задачі на порівняння формується двосторонній лінійний простий зв'язок спрямований на порівняння двох чисел.

Аналогічні типи зв'язків формуються у процесі прямої та зворотної лічби – прямий і зворотній лінійний рух, орнамент з двома змінними; складання з частин цілого і розкладання цілого на частини, поділу числа на частини (склад числа); порівняння величин та кількісних сукупностей (задачі на порівняння), антонімічного зв'язку слів.

У першому класі молодші школярі з ТПМ повторюють та закріплюють роботу над задачами на знаходження суми, остачі, порівняння та освоюють роботу над розв'язуванням арифметичних задач на збільшення, зменшення числа на кілька одиниць і на різницеве порівняння.

Таким чином, з одного боку через розв'язування уже знайомих задач повторно закріплюють у дітей знання опорних слів, актуалізують уже знайомі зв'язки, а також формують нові.

Зокрема, у процесі розв'язування арифметичних задач на збільшення числа на декілька одиниць основним (опорним) словом, яке визначає алгоритм розв'язання задачі виступає: більше на. Можуть використовуватись допоміжні слова: було, лежало, росло тощо. У запитанні ключовим виступає слово: стало.

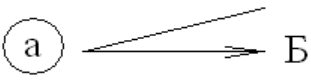
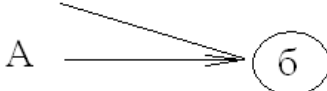
У задачах на зменшення числа на декілька одиниць основним (опорним) словом виступає: менше на. Також, можуть використовуватись і допоміжні слова: було, лежало, росло тощо. У запитанні ключовим виступає теж слово: стало.

В арифметичних задачах на різницеве порівняння слова, на які доцільно орієнтуватися в процесі розв'язання задачі знаходяться у запитанні: на скільки менше ... ?, на скільки більше ... ? Проте, сам алгоритм розв'язання задач цього типу визначається актуалізацією антонімічних зв'язків між словами

Аналіз способів розв'язування арифметичних задач даних типів дозволяє виділити 3 моделі за допомогою яких можна представити інтелектуальні зв'язки, які формуються у дітей з ТПМ в процесі роботи над задачами (див. табл. 2).

Таблиця 2

Моделі інтелектуальних зв'язків

Тип задачі	Тип зв'язку	Моделі інтелектуальних зв'язків
Збільшення числа на декілька одиниць	Односторонній лінійний прямий простий зв'язок, який формується шляхом збільшення числа на декілька одиниць	
Зменшення числа на декілька одиниць	Односторонній обернений лінійний простий зв'язок, який формується	

	шляхом зменшення числа на декілька одиниць	
На різницеve порівняння	Двосторонній лінійний прямий простий зв'язок спрямований на порівняння двох чисел з визначенням третього	<p>The diagram consists of three circles labeled 'a', 'b', and 'c'. Circles 'a' and 'b' are positioned horizontally at the top, with 'a' on the left and 'b' on the right. A horizontal arrow points from 'a' to 'b', and another horizontal arrow points from 'b' back to 'a'. Below these two circles, centered between them, is circle 'c'.</p>

Змісту таблиці 2 показує, що в процес розвитку вміння розв'язувати арифметичні задачі на збільшення числа на декілька одиниць формується односторонній лінійний прямий простий зв'язок спрямований на зосередження уваги на другому числі, яке при збільшенні на декілька одиниць стає більшим ніж перше. А в процесі роботи над розв'язуванням арифметичних задач на зменшення числа на декілька одиниць формується односторонній лінійний обернений простий зв'язок спрямований на зосередження уваги на другому числі, яке через зменшення першого числа на декілька одиниць стає завжди меншим. У процесі формування вміння розв'язувати арифметичні задачі на різницеve порівняння розвивається двосторонній лінійний прямий простий зв'язок спрямований на порівняння двох чисел з визначення третого.

Таким чином, визначено, що в процесі розв'язання задач цих трьох типів розвиваються різні способи для порівняння двох чисел.

В другому класі молодші школярі з ТПМ повторюють та закріплюють роботу над простими арифметичними задачами: на знаходження суми, остачі, порівняння, на збільшення, зменшення числа на кілька одиниць і на різницеve порівняння та освоюють роботу над новими типами задач: на знаходження одного доданку; на знаходження зменшуваного за даними від'ємником і різнице; на знаходження невідомого від'ємника за даними зменшуваним і різницею; на знаходження добутку; на знаходження частки (ділення на рівні частини, на вміщення однакових частин в цілому).

В процесі роботи над арифметичними задачами на знаходження одного доданку основними (опорними) словами при даному типі задач виступає: було усього, з них тощо. У запитанні ключовим є слово: скільки.

У арифметичних задачах на знаходження невідомого зменшуваного основним (опорним) словом при даному типі задач

виступає: залишилося. Можуть використовуватись і допоміжні слова: вивантажили, зібрали, купили, вийшли тощо. У запитанні ключовим виступає: скільки було.

В задачах на знаходження невідомого від'ємника основними (опорними) словами виступають: було, всього, лежало, стояло, росло тощо. Також можуть виступати і допоміжні слова: вивантажили, вийшли, пішли, витратили тощо. У запитанні ключовими виступають: від'їхали, здали тощо.

А в арифметичних задачах на знаходження суми однакових доданків (добутку) основними (опорними) словами виступають: таких самих, однакових тощо. Допоміжними можуть виступати слова: вартість, маса, сантиметр тощо. Запитання визначає ключове слово: всього.

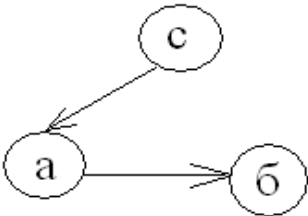
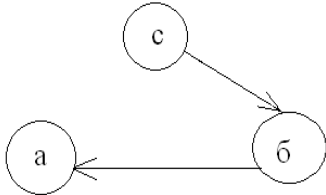
У задачах на знаходження частки (ділення на рівні частини) основними (опорними) словами виступають: було, порівну, на рівні частини, поділили, поклали тощо. У запитанні ключовим виступає: скільки кожна.

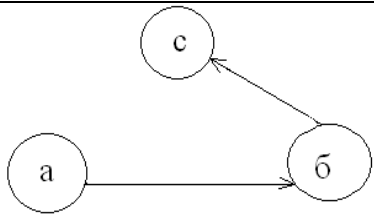
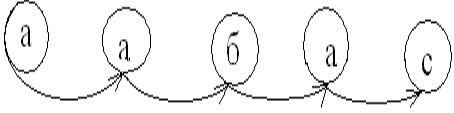
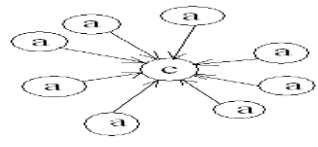
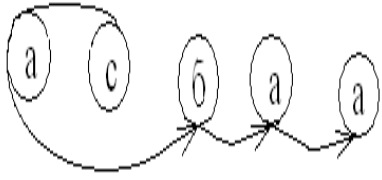
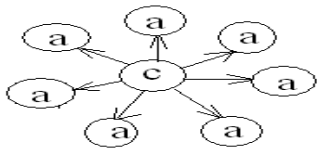
В арифметичних задачах на знаходження частки (на вміщення однакових частин в цілому) основними (опорними) словами виступають: роздав, купили, по, кожному, розлив, розсади тощо. У запитанні ключовим може бути: скільки.

Аналіз способів розв'язування арифметичних задач даних типів дозволяє виділити 6 моделей за допомогою яких можна представити інтелектуальні зв'язки, які мають сформуватись у дітей з ТПМ в процесі роботи над задачами (див табл. 3).

Таблиця 3

Моделі інтелектуальних зв'язків

Тип задачі	Тип зв'язку	Моделі інтелектуальних зв'язків
Задачі на знаходження невідомого доданка	Односторонній лінійний простий обернений зв'язок, який формується шляхом віднімання від суми відомого доданка	
Задачі на знаходження невідомого від'ємника	Односторонній лінійний простий прямий зв'язок, який формується шляхом віднімання від	

	зменшеного різниці	
Задачі на знаходження невідомого зменшеного	Односторонній лінійний простий обернений зв'язок, який формується шляхом додавання різниці до від'ємника	
Задачі на знаходження суми однакових доданків (добутку)	Односторонній спіральний прямий зв'язок збільшення величини шляхом об'єднання частин	
	Множинний зв'язок, який формується шляхом об'єднання однакових чисел	
Задачі на знаходження частки (на вміщення однакових частин в цілому)	Складний спіральний обернений зв'язок зменшення величини шляхом відлічування від цілому частини	
Задачі на знаходження частки (ділення на рівні частини)	Множинний зв'язок, який формуються шляхом поділу на рівні частини	

Зміст таблиці 3 показує, що в процесі розв'язування арифметичних на знаходження невідомого доданка формується односторонній лінійний простий обернений зв'язок шляхом віднімання від суми відомого доданка і отримання невідомого доданка. У процесі формування вмінь розв'язувати арифметичні задачі на знаходження невідомого від'ємника формуються односторонній лінійний простий прямий зв'язок шляхом віднімання від зменшеного різниці і дізнаємось невідомий від'ємник. В процесі роботи над розв'язуванням арифметичних задач на знаходження невідомого зменшеного формуються односторонній лінійний простий обернений зв'язок шляхом додавання різниці до від'ємника і

дізнаємось невідомий від'ємник. В процесі формування вмінь розв'язувати арифметичні задачі на знаходження суми однакових доданків (добутку) спочатку формується односторонній спіральний прямий зв'язок збільшення величини шляхом об'єднання частин, а потім множинний зв'язок, який формується шляхом об'єднання однакових чисел. У процесі розвитку вмінь розв'язувати арифметичні задачі на знаходження частки (на вміщення однакових частин в цілому) формуються складний обернений лінійний зв'язок зменшення величини шляхом відлічування від цілої частини. А в процесі розвитку вмінь розв'язувати арифметичні задачі на знаходження частки (ділення на рівні частини) формуються множинний зв'язок, який формується шляхом поділу на рівні частини.

Таким чином, у задачах, що вивчаються в підготовчому, першому та другому класах опорні слова визначають алгоритм розв'язання задачі та можуть повторюватись в різних типах задач: було, всього тощо. А також у кожному тексті задач є слова притаманні тільки для даного типу задач з вказівкою на конкретний тип зв'язку (знаходження одного доданку – з них; знаходження суми однакових доданків (добутку) – стільки ж, таких самих, однакових; знаходження частки (ділення на рівні частини) – порівну, на ... рівні частини; знаходження частки (на вміщення однакових частин в цілому) – роздав, купили, по, кожному, розлив, розсадив).

Висновки. Отже, з вище викладеного нами було виявлено, що арифметичні задачі є математичними моделями життєвих ситуацій, які виникають в процесі спілкування, виконання діяльності у життєвих ситуаціях: магазині, пошті, лікарні, на виробництві, господарській та сільськогосподарській діяльності та ін. У процесі розв'язання задач актуалізуються інтелектуальні моделі конкретного типу, які нами були визначені як: лінійні, спіральні. У межах цих моделей може бути застосована різна система інтелектуальних зв'язків: прості, множинні, прямі, оберненні, односторонні, двосторонні. Типи зв'язків відповідають системі зв'язків між різними частинами задачі, контексту в якому застосовуються опорні для розв'язання задачі слова.

Таким чином, задача – це комплекс форм (слів) та типів соціальних ситуацій вибудованих у чіткій послідовності відповідно певному типу зв'язку. Загалом уся система зв'язків і форм представляє певну інтегровану (згорнуту) модель, яку ми ще називаємо інтелектуальною.

Для ефективного засвоєння дітьми з ТПМ арифметичних задач необхідно удосконалити у них рівень усвідомлення життєвих ситуацій, сформувати опорні інтелектуальні моделі та розвинути необхідні інтелектуальні зв'язки. В цілому, таким чином побудована навчально-корекційна робота сприятиме розвитку математичних умінь та мовлення у школярів з ТПМ.

Бібліографія

1. Богданович М.В., Козак М.В., Король Я.А. Методика викладання математики в початкових класах. 3 вид. Тернопіль. Навчальна книга-Богдан, 2006. 336 с. **2. Гаврилова Н.С.** Особливості засвоєння математичних знань молодшими школярами з порушеннями мовленнєвого розвитку: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.08 – спеціальна психологія. Київ. Інститут спеціальної педагогіки АПН України. 2004. 196 с. **3. Лісова Л.І.** Корекція навчальної діяльності молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення: Монографія. Кам'янець-Подільський: ТОВ «Друк-Сервіс». 2015. 224 с. **4. Мізюк В.А.** Формування вмій учнів початкової школи розв'язувати текстові задачі: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ. Інститут педагогіки АПН України. 2000. 240 с. **5. Мізюк В.А.** Змішане навчання як інноваційний підхід інтеграції навчального процесу у закладах освіти. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки*: зб. наук. праць. За ред. А. Ситченка. Миколаїв. МНУ ім. В.О. Сухомлинського. № 3 (66). 2019. С. 172-177. **6. Скворцова С.О.** Методика навчання розв'язування сюжетних задач у початковій школі. У 2-х ч. Методика формування в молодших школярів загального уміння розв'язувати сюжетні задач. Одеса. Абрикос-Компанія. Ч. I. 2011. 268 с. **7. Тарасун В.В., Гаврилова Н.С.** Особливості навчання математики молодших школярів з порушеннями мовленнєвого розвитку. Кам'янець-Подільський. ПП Мошинський В.С. 2007. 268 с. **8. Тарасун В.В.** Логодидактика. Київ. Видавничий Дім "Слово". 2011. 392 с.

References:

1. Bohdanovych M.V., Kozak M.V., Korol Ya.A. Metodyka vykladannia matematyky v pochatkovykh klasakh. 3-ye vyd. Ternopil. Navchalna knyha-Bohdan. 2006. 336 s. **2. Havrylova N.S.** Osoblyvosti zasvoiennia matematychnykh znan molodshymy shkoliaramy z porushenniamy movlennievoho rozvytku: dys. ... kand. psykhol. nauk : 19.00.08. Kiiiv. In-t spets. pedahohiky APN Ukrainy. 2004. 196 s. **3. Lisova L.I.** Korektsiia navchalnoi diialnosti molodshykh shkoliariv z tiazhkymy

porushenniamy movlennia: Monohrafiia. Kamianets-Podilskyi. TOV «Druk-Servis». 2015. 224 s. **4. Miziuk V.A.** Formuvannia vmin uchniv pochatkovoї shkoly rozviazuvaty tekstovi zadachi: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.02. Kiiiv. In-t pedahohiky. 2000. 240 s. **5. Miziuk V.A.** Zmishane navchannia yak innovatsiinyi pidkhd intehratsii navchalnoho protsesu u zakladakh osvity. *Naukovyi visnyk Mykolaivskoho natsionalnoho universytetu imeni V.O. Sukhomlynskoho. Pedahohichni nauky: zbirnyk naukovykh prats.* Za red. A. Sytchenka. Mykolaiv. MNU imeni V.O. Sukhomlynskoho. № 3 (66). 2019. S. 172-177. **6. Skvortsova S.O.** Metodyka navchannia rozviazuvannia siuzhetnykh zadach u pochatkovii shkoli. u 2-kh ch. Metodyka formuvannia v molodshykh shkoliariv zahalnoho uminnia rozviazuvaty siuzhetni zadach. Odesa. Abrykos-Kompaniia. Ch. I. 2011. 268 s. **7. Tarasun V.V., Havrylova N.S.** Osoblyvosti navchannia matematyky molodshykh shkoliariv z porushenniamy movlennievoho rozvytku. Kamianets-Podilskyi. PP Moshynskyi V.S. 2007. 268 s. **8. Tarasun V.V.** Lohodydaktyka. Kiiiv. Vydav. Dim "Slovo". 2011. 392 s.

Авторський внесок Гаврилов О. – 50%, Лісова Л. – 50%

Стаття отримана 16.04.2022 р.

УДК 376-056.264-053.5(476)

DOI 10.32626/2413-2578.2022-19.56-67

Ю.В. Галецька

yuliyagala@ukr.net

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

НАПРЯМКИ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Відомості автора: 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: 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.

Галецька Ю. Напрямки розвитку зв'язного мовлення учнів молодших класів з інтелектуальними порушеннями. В статті визначено особливості організації корекційної роботи у спеціальній школі, врахування яких покращить ефективність навчального процесу та напрямки розвитку зв'язного мовлення молодших школярів з порушеннями розумового розвитку. Успішна робота з розвитку зв'язного мовлення залежить від створення певних умов, таких як: увага до мовлення дітей, адекватне мовленнєве середовище, використання зв'язного монологічного висловлювання, оцінка мовлення дитини тощо. Проведене нами дослідження зв'язного мовлення учнів молодших класів з інтелектуальними порушеннями передбачало виконання наступних завдань: складання розповіді за сюжетним малюнком; складання зв'язного речення із запропонованих слів; вміння учнів підтримувати діалог; складання розповіді на запропоновану тему; складання переказу. В процесі проведення дослідження стану сформованості зв'язного мовлення молодших школярів спеціальної школи виявлено: у дітей є низькими показники рівня складання розповіді за сюжетним малюнком; значно порушене вміння будувати зв'язне речення із запропонованих слів; має місце вторинний недорозвиток мовлення, і оскільки мовлення відіграє важливу роль в засвоєнні знань дітьми, то його порушення повинні бути об'єктом психолого-педагогічної корекції. Нами визначено напрямки розвитку зв'язного мовлення молодших школярів з інтелектуальними порушеннями, а саме, формування: значення нових слів; словесних понять; узагальнюючого значення слова; диференційованого значення слів, які позначають близькі поняття; значення граматичних категорій, понять і форм, розвиток зв'язного мовлення.

Ключові слова: діти з інтелектуальними порушеннями, зв'язне мовлення, молодші школярі.

Haletska Y. Areas of development of coherent speech of junior students with intellectual disabilities. The article identifies the features of the organization of correctional work in a special school, taking into account which will improve the effectiveness of the educational process and the development of coherent speech of junior high school students with intellectual disabilities. Communication is a necessary condition for the full mental development of the child, his comfortable living in society. The importance of the problem of the development of coherent speech is explained by the close connection between the process of speech formation and cognitive activity, in particular, the cognitive function of speech. Speech underdevelopment has a negative impact on the overall mental development of the child, which complicates or even makes it impossible for him to communicate with others. Successful work on the development of coherent speech depends on the creation of certain conditions, such as: attention to children's speech, adequate speech environment, the use of coherent monologue, assessment of the child's speech, and so on. Our study of coherent speech of junior pupils with intellectual disabilities involved the following tasks: composing a story based on a plot drawing; composing a coherent sentence from the suggested words; students' ability to maintain dialogue; writing a story on the proposed topic; making a retelling. In the process of studying the state of formation of coherent speech of junior schoolchildren of special schools it was revealed: children with intellectual disabilities have much lower levels of storytelling than their peers with typical development; junior pupils of special schools also significantly impaired the ability to build a coherent sentence from the proposed words, while pupils with typical development, it is much higher; junior pupils with intellectual disabilities have a secondary underdevelopment of speech, and since speech plays an important role in the acquisition of knowledge by children, its impairment should be the subject of psychological and pedagogical correction.

We have identified areas for the development of coherent speech of primary school children with intellectual disabilities, namely, the formation of: the meaning of new words; verbal concepts; generalizing meaning of the word; differentiated meaning of words; the meaning of grammatical categories, concepts and forms, the development of coherent speech.

Key words: children with intellectual disabilities, coherent speech, junior pupils.

Постановка проблеми. Розвинуте мовлення в школярів молодших класів спеціальної школи – це запорука засвоєння ними навчального матеріалу, воно є засобом підвищення комунікативності і покращення соціальної адаптації. Мовлення також впливає на формування поведінки школярів, сприяє досконалішому оволодінню професійно-трудовими навичками в майбутньому, що підвищує, у свою чергу, можливості соціально-трудової інтеграції цієї категорії дітей. Саме у зв'язку із цим сьогодні досить актуальною є проблема розвитку усного зв'язного мовлення в школярів молодших класів. Мовленнєві порушення у дітей з інтелектуальними порушеннями молодшого шкільного віку носять системний характер – страждає мовлення як цілісна функціональна система. В цих дітей виявлено несформованість як імпресивного, так і експресивного мовлення. Паралельно виявлено слабкість мотивації, зниження потреби в мовленнєвому спілкуванні, недоліки смислового програмування мовленнєвої діяльності. Внаслідок ряду причин є порушеною реалізація мовленнєвої програми й контроль за мовленням.

Метою статті є висвітлення напрямків розвитку зв'язного мовлення учнів молодших класів з інтелектуальними порушеннями.

Аналіз досліджень та публікацій. Вивчаючи характерні особливості усного мовлення дітей з інтелектуальними порушеннями, вчені (Л. Виготський, Ю. Галецька, О. Давидова, Н. Кравець, В. Тищенко, Є. Соботович та інші) дослідили вплив недорозвитку мовлення на формування пізнавальних процесів [3; 4]. Порушення мовлення в школярів з інтелектуальними порушеннями в логопедичному аспекті досліджувались Ю. Рібцун, Є. Соботович, В. Тищенко та іншими [6; 7; 8]. Дослідники виявили, що порушення психічного розвитку даної категорії дітей та їх мовленнєві навички можуть бути скореговані лише шляхом проведення скерованої спеціальної роботи.

Виклад основного матеріалу. Проведена методика дослідження зв'язного мовлення включала 5 етапів, і передбачала складання розповіді за сюжетним малюнком, складання зв'язного речення із запропонованих слів, вміння учнів підтримувати діалог, складання розповіді на запропоновану тему та складання переказу (див. табл.1).

Таблиця 1

Результати дослідження зв'язного мовлення учнів молодших класів з інтелектуальними порушеннями

Завдання	Високий рівень, у %	Середній рівень, у %	Низький рівень, у %
Складання розповіді за сюжетним малюнком	0	20	80
Складання зв'язного речення із запропонованих слів	10	30	60
Вміння учнів підтримувати діалог	0	20	80
Складання розповіді на запропоновану тему	0	10	90
Складання переказу	0	30	70

Проведене дослідження стану сформованості основних складових зв'язного мовлення молодших школярів спеціальної школи дає змогу зробити такі висновки: 1) спостерігаються низькі показники рівня складати розповідь за сюжетним малюнком; 2) значно порушене вміння будувати зв'язне речення із запропонованих слів (в основному цей показник є низьким у 60 %); 3) дуже слабо розвинута здатність до підтримання і розгортання діалогічного мовлення; 4) в 90% учнів відмічається низький рівень сформованості монологічного мовлення; 5) при переказі тексту 70% досліджених нами учнів спеціальної школи не змогли його самостійно відтворити, 30 % – взагалі не зрозуміли його змісту. Більш детально отримані результати досліджень описано у нашій праці [2].

Особливості корекційної роботи у спеціальній школі, врахування яких покращить ефективність навчального процесу [4]:

1. Весь процес корекційної роботи повинен бути спрямованим на формування мисленнєвих операцій: аналізу, синтезу, порівняння, абстрагування, узагальнення (на мовленнєвому матеріалі).

2. Корекційна робота має проводитись над усією системою мовлення.

3. Корекційна робота має йти від конкретного до абстрактного.

4. Обов'язковим є диференційований підхід (врахування рівня розвитку мовлення, рівня знань, інтелектуального порушення, типологічних особливостей).

5. Корекційна робота повинна бути пов'язаною з розвитком дрібної моторики рук, логопедичною ритмікою.

6. Зміст логопедичної роботи має співвідноситись з програмою навчання грамоти, з вивченням рідної мови.

7. Слід ретельно відпрацьовувати правильно (сформовані) мовленнєві навички, оскільки в дітей з інтелектуальними порушеннями невірні уявлення долаються важко.

8. Необхідно часто повторювати мовленнєві вправи, але з елементом новизни за змістом і формою.

9. Правильні мовленнєві навички мають закріплюватися в різних ситуаціях, щоб діти могли їх переносити в самостійне життя.

10. Слід практикувати часту зміну видів діяльності, переключати учнів з однієї форми роботи на іншу.

11. Потрібно вміло дозувати завдання і мовленнєвий матеріал, ускладнюючи їх поступово.

12. Необхідно визначити оптимальний темп роботи (для кожної дитини окремо і для групи в цілому)

13. Необхідним є тісний зв'язок логопеда із вчителями, вихователями, батьками, медичним персоналом.

Корекційна робота в спеціальній школі повинна бути спрямована, перш за все, на розширення знань і уявлень про оточуюче, накопичення соціального досвіду, розвиток пізнавальної діяльності і активності учнів. Тому система мовленнєвих вправ має включатись в завдання, спрямовані на вирішення основних корекційних завдань, які стоять перед спеціальними закладами. Робота із розвитку мовлення має бути спрямована, перш за все, на подолання тих порушень, які перешкоджають навчанню цих дітей: формування значення слів, граматичних категорій і понять, розуміння мовлення і збільшення на цій основі об'єму імпресивного мовлення, збагачення словника, подолання аграматизмів і розвиток зв'язного мовлення. Значна роль відводиться також корекції фонематичного розвитку: формуванню диференційованого фонематичного сприймання, спрямованості уваги на звукове оформлення мовлення, фонематичного аналізу і на цій основі – формування чітких фонематичних уявлень, подолання дефектів звуковимови і попередження дисграфій. На кожному корекційному занятті, незалежно від його теми і конкретних цілей, повинні вирішуватись вказані завдання [6].

Корекційна робота проводилася за такими напрямками [7]:

1) *Формування значення нових слів.*

Коли дитина приходить до школи, вона зустрічається з потоком нової лексики, яка надходить з уроків української мови, математики,

трудового навчання, образотворчого мистецтва тощо. Ця лексика неоднорідна, в ній можна виділити такі слова і поняття, якими дитина повинна спочатку оволодіти в процесі практичної діяльності, і тільки на цій основі можна давати подальше пояснення цих слів на уроці в класі. До таких слів відносяться, наприклад, наступні терміни: звук, речення, число, цифра, сума, ціна, довжина, ширина, додати, відняти.

Перш ніж пояснити такі поняття, як «звук», «склад», «речення», які відпрацьовуються на уроках мови, дитину слід попередньо підготувати до засвоєння цих понять на логопедичних заняттях шляхом практичного виділення цих елементів з мовлення.

Для відпрацювання навичок самостійного використання нових слів використовуються наступні прийоми роботи: називання дітьми предметів, їх якостей і дій при безпосередньому сприйманні їх зображення в процесі різних дидактичних ігор і занять, спрямованих на розвиток пізнавальної діяльності (наприклад, завдання на класифікацію предметів, гра «Відгадай, чого не стало на столі»), в процесі різних форм діяльності (малювання, ліплення, аплікація, конструювання); пригадування цих же слів без безпосереднього їх зображення у процесі відповідей на різні запитання; доповнення речень, які говорить педагог, вказаними словами, відгадування загадок.

2) Формування і розширення словесних понять.

В процесі розвитку мовлення дітей з інтелектуальними порушеннями недостатньо відпрацювати предметну співвіднесеність слова. Слід також сформуванню, розширити систему понять, знань, які стоять за словом, його смислові зв'язки з іншими словами. Для цього можна використовувати наступні вправи:

- розгляд спеціально відібраних картинок і проведення бесід за ними;
- порівняння даного поняття, окремих ознак, які входять до нього, з іншими, протилежними за значенням;
- визначення предметів, явищ, якостей, які характеризують дане поняття, за їхнім описом;
- відгадування спеціально дібраних загадок (текст загадок містить характеристику окремих явищ, які входять в коло даного поняття);
- вибір предметних і сюжетних картинок, які характеризують дане поняття;
- закінчення речень, розпочатих педагогом;
- опис предмету чи явища, яке позначається певним словесним

поняттям дитиною з опорою на запитання педагога, наочність чи без них.

3) Формування узагальнюючого значення слова.

В шкільному віці необхідно сформувавши у дітей узагальнення більш високого рівня (порівняно з дошкільним віком), зокрема, такі як: продукти харчування (те, що ми їмо), рослини, живе-неживе тощо. Робота із порівняння предметів, які відносяться до різних логічних категорій, продовжується в школі (починається вона в дошкільному віці): порівняння учбового приладдя та іграшок (1 клас); овочів і фруктів, дерев і кущів, домашніх і диких тварин, птахів і комах (2 клас). Порівняння предметів проводиться і всередині однієї логічної групи.

Формуючи узагальнююче значення прикметників, педагог показує на конкретних прикладах наявність даної ознаки в цілому ряді предметів (наприклад, називає різні предмети червоного кольору). Потім діти самі визначають наявність цієї ознаки в інших предметах, спочатку при безпосередньому сприйманні, а потім за уявленнями.

Особливу трудність для дітей являє засвоєння відносних прикметників, які означають збірні, особистісні якості (сміливий, сильний, добрий, злий, хитрий тощо). Для засвоєння дітьми значення цих прикметників можна рекомендувати читання педагогом спеціально підібраних текстів з наступною бесідою і коментарями за їхнім змістом.

Формуючи узагальнення значення дієслів, педагог показує, що одну і ту ж дію можуть виконувати різні істоти чи предмети, наприклад, плаває риба, качка, собака, людина, човен; росте дерево, трава, квіти, дитина тощо.

З цією метою можна використовувати гру в дієслівне лото, відповіді на запитання типу: відгадай, що росте, що (хто) плаває, хто літає, хто повзає. При цьому в полегшеному варіанті завдання перед дитиною розкладають картинки з зображенням предметів, які виконують вказані дії. В більш складному варіанті опора на ці картинки виключається.

4) Формування диференційованого значення слів, які позначають близькі поняття.

Необхідно також приділити увагу формуванню диференційованого значення слів, які є близькими за значенням (наприклад: пухнаста - м'яка, стрибає - скаче). Для цього доцільно з пройдених лексичних тем вибрати схожі за змістом дієслова, які означають спосіб пересування (бігає, стрибає, скаче, повзає); праця в

сім'ї (миє, умиває, купає, пере, чистить, смажить, варить, пече); іменники, які означають посуд (тарілка - миска; чашка - стакан); меблі (крісло - стілець; ліжко - диван); одяг і взуття (чоботи - туфлі; шапка - панамка); транспорт (пароплав - човен); прикметники (червоний - рум'яний, пухнастий - м'який, сміливий - сильний).

Для формування диференційованого значення названих і інших подібних слів може бути використане читання різних текстів і на основі розкриття змісту того чи іншого оповідання формування диференційованого значення вказаних слів. Також можна пропонувати учням скласти речення з певними (схожими) словами, відповісти на запитання, як вірно сказати: жаркий, гарячий (чай, день); пухнаста, м'яка (ялинка, подушка), замінити в реченні вказане слово іншим, подібним за значенням.

5) Формування багатозначності слів.

В дітей з інтелектуальними порушеннями молодшого шкільного віку необхідно сформувати смислову багатозначність хоча б найчастіше вживаної групи дієслів та іменників: іде людина, але іде сніг, дощ, іде урок; стоїть стіл, чашка, але стоїть потяг, осінь; біжить хлопчик, але біжить струмок; росте дитина, але ростуть квіти, трава, снігова гора; прийшла дівчинка, але прийшла весна, радість в дім. Особливу увагу слід приділити формуванню практичного розуміння таких дієслів, які на уроці математики застосовуються не в звичайному, побутовому значенні, а у значенні математичних термінів: витратити, залишити, відрізати – у значенні відняти; додати, приєднати, докупити – в значенні додати. Учні повинні повніше познайомитися зі смисловим різноманіттям деяких іменників, таких як ручка – в значенні засобу письма, але ручка чайника, вікна, дверей, дитини; перо в значенні засобу письма, але перо птаха. Можна застосовувати співставлення речень з одним і тим же словом, яке використовується в різних значеннях: покажи картинки, на яких зображено, як іде дощ, іде урок, іде потяг; виокремлення з цих речень слова, яке повторюється. Також рекомендується добирати до даних іменників всі предмети, які можуть застосовуватись з ними. Наприклад, просять учня відібрати із запропонованих картинок всі ті, які можуть застосовуватись зі словом «стоїть». Практикують також складання речень із заданим словосполученням (ручка дитини, писати ручкою).

б) Формування значення граматичних категорій, понять і форм, розвиток зв'язного мовлення.

Основну увагу слід зосередити на формуванні практичного

розуміння цілого ряду граматичних форм, категорій і понять. В учнів з інтелектуальними порушеннями слід перш за все сформувати спрямованість уваги на граматичне оформлення мовлення або на граматичне значення слова, тобто, навчити їх розуміти слово не тільки з врахуванням значення його кореневої частини, але і граматичного оформлення. З цією метою рекомендується використовувати, в першу чергу, такі граматичні форми, значення яких добре усвідомлюється дітьми (форми однини і множини іменників та дієслів, дієслова доконаного і недоконаного виду, деякі відмінкові форми іменників, родові закінчення дієслів минулого часу, деякі прийменники). З цим граматичним матеріалом можна проводити наступні види робіт:

- розрізнення за значенням двох протилежних за граматичним оформленням слів чи речень (покажи, де стіл – столи, дівчинка грається – дівчатка граються);

- розрізнення за значенням протилежних за граматичним оформленням слів, пред'явлених не попарно, а в хаотичному порядку (покажи, де столи, шишка, квітка, стіл, шишки, квітки), придумування учнями речень з одним і тим же словом, даним в різній граматичній формі (м'яч, м'ячем);

- додавання в речення, яке говорить педагог, слів у певній граматичній формі (В небі летить... . В небі летять...);

- співвіднесення дієслів минулого часу чоловічого і жіночого роду з відповідними іменниками;

- диференціація за значенням речень, які мають однаковий лексичний склад, але різне граматичне оформлення (Мама кличе додому дочку. Дочка кличе додому маму. Відповідь на запитання, хто вдома, хто на вулиці).

Для накопичення узагальнень у сфері морфологічних і граматичних явищ мови корисне також співставлення слів з однотипними закінченнями (ножем, олівцем, віником) і виділення в них загального звучання; класифікація даних слів за морфемами, які до них входять: заєць – зайці; оцінка правильності граматичного оформлення слів (Чи можна так сказати? Як вірно сказати?).

Далі необхідно відпрацювати значення тих граматичних категорій і понять, які не усвідомлюються дітьми: синтаксичну роль слова в реченні, диференційоване предметно-синтаксичне значення відмінкових форм, прийменників, категорій істоти і неістоти, роду. Значення цих граматичних понять відпрацьовується у практичному плані.

У процесі занять з розвитку мовлення слід приділити значну увагу також розвитку системи словотворення. Для цього необхідно, перш за все, сформувати навички морфологічного аналізу на практичному рівні шляхом співставлення слів однотипного морфемного ряду, тобто з однотипними суфіксами (зайчик, пальчик, стільчик), префіксами (прийшов, приніс, привіз, прилетів), однаковим коренем (сніг, сніжинка, сніговик). Учні прослуховують ці ряди слів і виділяють в них загальне звучання. Для проведення цих занять добирається тільки такий лексичний і граматичний матеріал, який усвідомлюється дитиною.

Робота з розвитку зв'язного мовлення в дітей з інтелектуальними порушеннями складається з двох ланок:

1. Формування диференційованого смислового сприймання ситуацій і складання смислової програми висловлювання.
2. Формування навички її перекодування в розгорнуте мовлення.

Ці дії і навички необхідно відпрацювати на рівні речення, а потім – зв'язного тексту.

Висновки. Розвиток усного зв'язного мовлення, як одна із психічних функцій, є передумовою успішного оволодіння навчальним матеріалом. Особливо це стосується дітей з порушеннями розумового розвитку, в яких через наявність інтелектуального порушення має місце вторинний недорозвиток всіх психічних процесів, в тому числі й мовлення. Вирішення даного завдання необхідно для подальшого розвитку наукових основ спеціальної педагогіки та психології з проблем мовлення дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями, поглибленої розробки методик, спрямованих на розвиток зв'язного мовлення учнів і на корекцію його недоліків в даній категорії дітей. Отже, корекційна робота з дітьми з інтелектуальними порушеннями повинна бути спрямована на розвиток всіх сторін мовлення. Вона має проводитись систематично, враховувати індивідуальні особливості і потенційні можливості кожної дитини.

Бібліографія

- Галецька, Ю.** (2020). Особливості розвитку зв'язного мовлення дітей з інтелектуальними порушеннями. *Від науки – до практики: науково-методичний альманах*. Слов'янськ. 46-49.
- Галецька, Ю.** (2021). Дослідження стану сформованості зв'язного мовлення учнів

молодших класів з інтелектуальними порушеннями. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. Вип. 17. Кам'янець-Подільський. 75-84. **Давидова, О.** (2007). Вплив психофізичних відхилень на стан мовленнєвого розвитку дитини. *Дефектологія*. №11. 49–51. **Кравець, Н.** (1999). Розвиток мовлення у учнів молодших класів допоміжної школи на уроках читання і української мови. Київ. А.С.К. 160. **Крутій, К.** (2002). Граматична норма як компонент культури мовлення дитини дошкільного віку. *Науковий вісник Південноукраїнського державного університету ім. К. Д. Ушинського*. Випуск 4-5. Одеса. 155-161. **Соботович, Є.** (2004). Особливості засвоєння лексики розумово відсталими дітьми. *Дидактичні та соціальнопсихологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі*. Київ. №5. 304-308. **Соботович, Е.** (1995). Порушення мовного розвитку у дітей та шляхи їх корекції. Київ. ІСДО. 204 с. **Тищенко, В., Рібцун, Ю.** (2006). Як навчити дитину правильно розмовляти: від народження до п'яти років: поради батькам. Київ. Літера ЛТД. 128 с.

References

Haletska, Y. (2020). Osoblyvosti rozvytku zviaznoho movlennia ditei z intelektualnymu porushenniamy. *Vid nauky – do praktyku: naukovometodychnyi almanakh*. Sloviansk. 46-49. **Haletska, Y.** (2021). Doslidzhennia stanu sformovanosti zviaznoho movlennia uchniv molodshykh klasiv z intelektualnymu porushenniamy. *Aktualni pytannia korektsiinoi osvity (pedagogichni nauky)*. Vyp. 17. Kamianets-Podilskiyi. 75-84. **Davydova, O.** (2007). Vplyv psykhofizychnykh vidkhylen na stan movlennievoho rozvytku dytyny. *Defektolohiia*. №11. 49–51. **Kravets, N.** (1999). Rozvytok movlennia u uchniv molodshykh klasiv dopomizhnoi shkoly na urokakh chytannia i ukrainskoi movy. K.: A.S.K. 160. **Krutii, K.** (2002). Hramatychna norma yak komponent kultury movlennia dytyny doshkilnoho viku. *Naukovyi visnyk Pivdenoukrainskoho derzhavnoho universytetu im. K. D. Ushynskoho*. Vypusk 4-5. Odesa. 155–161. **Sobotovych, Y.** (2004). Osoblyvosti zasvoiennia leksyky rozumovo vidstalymy ditmy. *Dydaktychni ta sotsialnopsykhologichni aspekty korektsiinoi roboty u spetsialnii shkoli*. K. 5, 304-308. **Sobotovych, E.** (1995). Porushennia movnoho rozvytku u ditei ta shliakhy yikh korektsii. K. ISDO. 204. **Tyshchenko, V., Ribtsun, Y.** (2006). Yak navchyty dytynu pravylny rozmovliaty: vid narodzhennia do piaty rokiv: porady batkam. K. Litera LTD. 128.

Стаття отримана 12.04.2022 р.

УДК 376.36+372.46

DOI 10.32626/2413-2578.2022-19.68-81

Н.М. Голуб

nataly.golub@ukr.net

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

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ПРИ КОРЕКЦІЇ В НИХ ПОРУШЕНЬ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ

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

Information about author: Golub Nataliya, PhD of pedagogical sciences, associate professor at the Department of Human Health, Rehabilitation and Special Psychology of Kharkiv National Pedagogical University Named After G. S. Skovoroda, Kharkiv, Ukraine. Academic interests: problems of prevention and correction work with junior schoolchildren with disorders of reading and writing. Email: nataly.golub@ukr.net

Відомості про наявність друкованих статей: 1. Голуб Н.М. (2018) Напрями роботи з формування змістово-сислової сторони писемного мовлення у молодших школярів із загальним недорозвиненням мовлення, затримкою психічного розвитку. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки) / Вип. 10. Режим доступу <http://aqce.com.ua/> 2. Голуб Н.М. (2020) Особливості організації корекційно-розвивальної роботи з молодшими школярами із загальним недорозвиненням мовлення, затримкою психічного розвитку в умовах інклюзивного навчання. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки) / Вип. 15. Режим доступу <http://aqce.com.ua/> 3. Голуб Н.М. (2021) Взаємодія логопеда з батьками дітей при розв'язанні завдань профілактики і корекції в дітей труднощів формування та порушень писемного мовлення. Актуальні

питання корекційної освіти (педагогічні науки) / Вип. 17. Режим доступу <http://aqce.com.ua/>

Голуб Н.М. Особливості формування мовної компетентності молодших школярів при корекції в них порушень писемного мовлення. Стаття присвячена проблемі визначення напрямів та методичних аспектів формування мовної компетентності молодших школярів у процесі профілактики та корекції в них порушень писемного мовлення.

У статті розглянуто роботу із закріплення знань та уявлень учнів про мовні та мовленнєві одиниці (звук, буква, склад, слово, словосполучення, речення, текст), частини мови (іменник, дієслово, прикметник, займенник, прийменник, прислівник), про споріднені слова, словосполучення та типи речень. Висвітлено формування навичок мовного аналізу й синтезу (фонематичного; складового; аналізу речення на слова, синтезу речення зі слів), навичок елементарного морфологічного розбору частин мови, морфемного аналізу слова, елементарного синтаксичного розбору речення.

Формування мовної компетентності має бути пов'язано з роботою з розвитку й удосконалення в учнів фонетико-фонематичної і лексико-граматичної сторін мовлення, навичок зв'язного мовлення. Успішне формування зазначеної компетентності має відбуватися за умови стимулювання пізнавальної активності й самостійності учнів при вивченні рідної мови, а результатом має стати краща обізнаність школярів щодо дотримання мовних норм і правил, більш усвідомлене й контрольоване виконання ними письмових завдань.

Ключові слова: молодші школярі, порушення писемного мовлення, мовна компетентність.

Golub N. M. Features of the formation of language competence of junior schoolchildren in the correction in them disorders of written speech. The article is devoted to the problem of the formation of language competence of junior schoolchildren in the process of prevention and correction of disorders of written speech in them.

In children with persistent disadvantages of oral speech at phonetic-phonemic underdevelopment (PPU), general speech underdevelopment (GSU), systemic underdevelopment of speech (SUS) at delayed mental development (DMD) deficiencies of pronunciation of sounds and phonematic processes are observed. In addition, insufficient formation of

lexical and grammatical generalizations, cognitive and communicative functions of speech are characterized for children with GSU, SUS at DMD. These shortcomings in the development of various components and functions of speech as a system make it difficult for such children to form the ability to distinguish and, in accordance with the rules, use different units of language.

The article reveals the directions and features of the formation of language competence of junior schoolchildren. The work of the formation of knowledge about language units (sound, letter, syllable, word, combination of words, sentence, text), parts of speech (noun, verb, adjective, pronoun, preposition, adverb), combination of words and types of sentences is considered. The formation of skills of speech analysis and synthesis (phonemic analysis and synthesis; analysis and synthesis of syllable; analysis of sentence by words, synthesis of sentences from words), skills of elementary morphological analysis of parts of speech, morphemic analysis of a word, elementary syntactic analysis of sentences is highlighted.

The formation of language competence of children with PPU, GSU, SUS at DMD should improve the effectiveness of correctional and developmental work on the prevention and overcoming of disorders of written speech in them. The formation of this competence will stimulate manifestations of cognitive activity in the study of native language, will contribute to better awareness of schoolchildren about compliance with language norms and rules, more conscious and controlled implementation of written tasks.

Key words: junior schoolchildren, disorders of written speech, language competence.

Постановка проблеми. Формування знань та уявлень про структуру та функції рідної мови є важливою складовою опанування молодшими школярами навичками читання та письма. Мовна компетентність має бути результатом засвоєння на доступному для учнів рівні мовних і мовленнєвих одиниць, правил їх використання в усному й писемному мовленні.

Цілком очевидно, що формування зазначеної компетентності утруднено в молодших школярів із порушеннями писемного мовлення. Стосовно вказаної категорії учнів слід мати на увазі те, що в них здебільшого ще у дошкільному віці спостерігаються недоліки у розвитку усного мовлення та тих психічних функцій, які є передумовами щодо формування навичок читання та письма. Доволі

високий ризик виникнення порушень писемного мовлення відмічається в дітей із фонетико-фонематичним недорозвиненням (ФФН), загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ), системним недорозвиненням мовлення (СНМ) при затримці психічного розвитку (ЗПР).

У дітей із ФФН, ЗНМ, СНМ при ЗПР спостерігаються недоліки звуковимови та фонематичних процесів. Крім цього, для дітей із ЗНМ, СНМ при ЗПР характерна недостатня сформованість лексико-граматичних узагальнень, пізнавальної та комунікативної функцій мовлення (Л. Бартенєва, Е. Данілавічюте, І. Мартиненко, І. Марченко, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко, Л. Трофименко, Н. Чередніченко, М. Шеремет та ін.). Зазначені недоліки у розвитку різних складових і функцій мовлення як системи утруднюють формування в таких учнів умінь виділяти й відповідно до правил використовувати різні одиниці мови та мовлення.

Через недостатню диференціацію мовних і мовленнєвих одиниць («звук», «буква», «склад», «слово», «речення», «текст»), учні нерідко плутаються при здійсненні різних видів мовного аналізу та синтезу (фонематичного; складового; аналізу речення на слова, синтезу речення зі слів). Їм важко пригадати слово із заданою кількістю звуків (букв) або складів, скласти й записати речення з певною кількістю слів, визначити межі речень у тексті й розставити розділові знаки. Складними для такої категорії учнів є завдання на: виділення у словах кореня, суфіксу, префіксу (що утруднює розуміння ролі морфем в утворенні споріднених слів); змінення закінчення при утворенні граматичної форми одного й того ж за своїм лексичним значенням слова. Це уповільнює опанування школярами знань про різні частини мови, їхні семантико-граматичні ознаки; про різні типи словосполучень, речень, текстів.

Зазначена проблема потребує пошуку ефективних шляхів організації і проведення системної логопедичної роботи з усунення недоліків усного і писемного мовлення. Така робота спрямована як на розвиток й удосконалення фонетико-фонематичної, лексико-граматичної сторін мовленнєвої системи, навичок зв'язного мовлення, так і на формування в молодших школярів мовної компетентності. Така компетентність має бути тісно пов'язана з вихованням пізнавального інтересу до мовних явищ, формуванням більш високого рівня мотивації, самоконтролю під час виконання письмових завдань з рідної мови, що, своєю чергою, сприятиме більш успішній профілактиці та

подоланню в учнів стійких специфічних помилок у процесі читання та письма.

Аналіз актуальних досліджень. Для успішного опанування навичками читання та письма дитина має спиратися на ті мовні узагальнення, що сформувалися в неї на практичному рівні ще під час опанування рідною мовою у дошкільний період. У процесі вивчення рідної мови у школі має формуватися мовна компетентність, що включатиме низку вмій і навичок, стратегій, схем дій, знань та уявлень про мовні та мовленнєві одиниці й мовні правила (А. Богуш, Дж. Брунер, М. Вашуленко, Н. Гавриш, Ж. Піаже, О. Савченко, Н. Скрипченко, Д. Слобін, Є. Соботович, В. Тарасун, Л. Трофименко, Н. Хорошковська, М. Шеремет та ін.).

Виключно важливою для формування мовної компетентності є опора на доступні дитині фонологічні, лексико-граматичні узагальнення. В учнів із ФФН спостерігаються труднощі диференціації фонем на слух, що уповільнює формування фонематичного аналізу та синтезу. У дітей із ЗНМ, СНМ при ЗПР часто відмічаються як фонологічні, так і численні лексико-граматичні недоліки. Характерними для них є труднощі структуризації семантичних полів, розвитку лексичної системності, формування словесних понять. У зазначеної категорії дітей спостерігаються недоліки оволодіння основними граматичними категоріями, що виявляється труднощами й численними помилками у процесі словозмінення, словотворення, опанування арсеналом синтаксичних конструкцій. Недорозвинення фонетико-фонематичної, лексико-граматичної сторін мовлення утруднює формування знань та уявлень про мовні, мовленнєві одиниці та правила їх використання, що, певною мірою, гальмує в учнів формування писемного мовлення (Л. Бартенєва, Г. Блінова, Н. Голуб, Е. Данілавічюте, В. Ільяна, А. Малярчук, В. Меліченко, Т. Пічугіна, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко, Л. Трофименко, Н. Чередніченко, М. Шеремет та ін.).

З іншого боку, треба зважати на те, що покращенню результативності корекційно-розвиткової роботи з профілактики та подолання порушень писемного мовлення в молодших школярів сприятиме підвищення мовної компетентності учнів. Така компетентність забезпечить більш усвідомлене й контрольоване виконання молодшими школярами письмових завдань з української мови, кращу обізнаність дітей щодо дотримання мовних норм і правил (Н. Голуб, Е. Данілавічюте, І. Карабаєва, С. Конопляста, І. Марченко,

Н. Пахомова, Н. Савінова, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко, Л. Трофименко, Н. Чередніченко, М. Шеремет та ін.).

Метою статті є визначення напрямів та особливостей формування мовної компетентності молодших школярів при розв'язанні завдань логопедичної корекції в них порушень писемного мовлення.

Виклад основного матеріалу. Формування мовної компетентності тісно пов'язано з формуванням фонетико-фонематичного і лексико-граматичного ладу мовлення індивіда, із засвоєнням ним на практичному та теоретичному рівнях найважливіших закономірностей і правил мови. Для дітей, які мають порушення усного мовлення (ФФН, ЗНМ, СНМ при ЗПР), а у молодшому шкільному віці – порушення писемного мовлення, часто характерними є труднощі засвоєння структури і закономірностей функціонування мовних і мовленнєвих одиниць. Найбільш чисельні помилки у письмових роботах таких учнів часто пов'язані з недостатнім рівнем опанування ними різними формами мовного аналізу та синтезу: фонематичним та складовим аналізом і синтезом слів, аналізом речень на слова та синтезом речення зі слів, у подальшому – виділенням у тексті речення як окремої одиниці. При аналізі помилок виявляються: пропуски, заміни, переставляння, додавання і повторення букв, складів на письмі, що призводить до спотворення звуко-буквеної і складової структури слів; зливання або розривання слів на письмі; неправильного виділення меж речень у тексті. Діти із ЗНМ, СНМ при ЗПР також нерідко утруднюються здійснити морфемний аналіз та морфологічний розбір слів, синтаксичний розбір речення, визначити тип речення за метою висловлювання та інтонацією. Такі недоліки певною мірою корелюють із сповільненим формуванням у них мовної компетентності, що, своєю чергою, гальмує опанування ними писемним мовленням.

Засвоєння молодшими школярами знань та уявлень про певні мовні, мовленнєві одиниці, про їхні ієрархічні та функціональні зв'язки має здійснюватися у процесі опанування спеціальними навчальними діями як при проведенні уроків із рідної мови відповідно освітньої програми, так і під час оволодіння алгоритмом цих дій шляхом розв'язання корекційно-розвиткових завдань.

Зазначена робота може здійснюватися на логопедичних заняттях за такими напрямками:

- закріплення знань та уявлень про мовні та мовленнєві одиниці, формування навичок мовного аналізу й синтезу: 1) виокремлення слова з речення; 2) звуко-буквений аналіз і синтез слів; 3) складовий аналіз і синтез слів; 4) поділ речення на слова, об'єднання слів у речення; 5) виокремлення речення як одиниці (з тексту), створення тексту з окремих речень;

- закріплення знань та уявлень про частини мови: іменник, дієслово, прикметник, займенник, прислівник; їхній елементарний морфологічний розбір;

- закріплення знань та уявлень про споріднені слова, морфемний аналіз слова;

- закріплення знань та уявлень про словосполучення;

- закріплення знань та уявлень про типи речень: розповідні, питальні, спонукальні за метою висловлювання, окличні та неокличні за інтонацією; прості (непоширені, поширені), складні за будовою; елементарний синтаксичний розбір речення.

Розглянемо особливості роботи за вказаними напрямками на прикладі окремих завдань, більшою мірою приділяючи увагу тим її складовим, що пов'язані із закріпленням знань та уявлень учнів про мовні, мовленнєві одиниці, формуванням навичок мовного аналізу і синтезу (першою чергою, звуко-буквеного, складового аналізу та синтезу, аналізу речення на слова, синтезу речення зі слів); виокремлення речення з тексту, створення тексту з окремих речень.

Завдання № 1. а) Поставити склади в такій послідовності, щоб утворилися слова: ця-ли-си = ...; є-шу-ка = ...; бич-здо =

б) З відновлених слів скласти і записати речення (Лисиця шукає здобич.).

в) Поставити склади в такій послідовності, щоб утворилися слова: та-ко = ...;

ша-ми = ...; є-ка-ті = ...

г) З відновлених слів скласти і записати речення, поставивши слова у правильній послідовності й додавши прийменник (Миша тікає від кота.).

д) Відновити слова, вставивши пропущені букви. Визначити у словах кількість складів:

К...т, м...ш..., л...с...ц...

У процесі виконання завдання № 1 учні здійснюють складовий синтез при відновленні слів, потім – синтез речення з відновлених слів; подалі в окремих опрацьованих словах діти мають вставити пропущені

букви, що позначають на письмі голосні звуки, і визначити в цих словах кількість складів (увага учнів акцентується на тому, що кількість складів визначається кількістю голосних у слові). Під час такої роботи учнями закріплюються поняття «склад», «слово», «речення», «буква», «звук», «голосний звук». При складанні речень і відтворенні задалегідь визначеного їхнього змістового наповнення діти мають урахувати лексичне і граматичне значення кожного з відновлених ними слів, у завданні г) мають упорядкувати слова за їхніми лексико-граматичними зв'язками та ще самостійно додати «прийменник».

Завдання № 2. 1) Прочитати речення, відділивши слова між собою рисочкою |. У дужках вписати цифру, якою позначатиметься кількість слів у кожному з речень.

Учора дівчата зліпили сніговика. (...)

Сніговик вийшов величезним і гарним. (...)

Сьогодні сніговик перетворився на купу пухкого снігу. (...)

Хто зруйнував сніговика? (...)

Учора дівчата посварилися з Ігорем. (...)

Цей помстився дівчаткам? (...)

Ігорнеруйнував сніговика. (...)

Цезробила відлига! (...)

2) Чи складають ці речення у своїй сукупності та послідовності текст? Обґрунтувати свою думку.

3) Дібрати заголовок до тексту.

4) Переписати текст, відділяючи на письмі кожне слово.

У завданні № 2 учні працюють із реченнями, у яких усі слова надруковано злито. Виконуючи завдання, учні мають відокремлювати як іменники, дієслова, прикметники, так і прислівники, сполучники, прийменники, займенники і навіть частку «не», яку треба писати окремо від дієслова. Виконання завдання потребує зосередженості, додаткового самоконтролю з боку учнів та контролю з боку логопеда. Працюючи з кожним окремим реченням, діти мають визначити кількість у ньому слів – якась похибка має налаштувати учнів на перевірку того, чи правильно вони позначили межі слів (логопед має зважати на труднощі дітей у відокремленні слів, особливо коли йдеться про відмежування чітко сприймаємих лексем від прийменників, займенників (особливо, питального займенника «хто», вказівного займенника «це»), сполучників, частки «не». Цілком очевидно, що учням складно відділити самостійні частини мови від службових, у

такому разі логопед може надати допомогу: прочитати слова у реченні дещо повільніше, акцентуючи увагу на словах із конкретним лексичним значенням, які легше відмежувати від інших. Діти відпрацьовують уміння здійснювати аналіз речення на слова, співставляти різні частини мови. Під час роботи ними закріплюються поняття «слово», «речення», «текст», назви частин мови. Відновивши речення, діти мають довести, що речення пов'язані між собою за змістом, і за своєю сукупністю та послідовністю складають текст.

Завдання № 3. 1) Прочитати речення. Знайти в реченнях спільнокореневі слова. Позначити в цих словах корінь.

а) Коли ми чекаємо на зиму, то готуємо й вбрання – зимовий одяг.

б) Зимонька розкидує навкруги сніжок, вкриває крижаною ковдрою річки та озера.

в) Горобчики зимують у рідному краю, а снігурі прилітають до нас з півночі.

г) Які розваги вам до вподоби взимку?

2) Визначити, до якої частини мови належить кожне з цих спільнокореневих слів.

Спиратися на табличку:

Частина мови	На які питання відповідає
Іменник	Хто? Що? (Кого? Чого? та ін. – при відмінюванні)
Дієслово	Що робить? Що робив? Що робитиме? Що роблять? та ін.
Прикметник	Який? Яка? Яке? Які?
Прислівник	Де? Куди? Коли? Як?

3) Порівняти за будовою слова «зима» та «зимонька».

4) Визначити, яким членом речення є кожне з опрацьованих слів (підмет підкреслити однією лінією, присудок – двома лініями, додаток – пунктирною лінією, означення – хвилястою лінією, обставину – штрих-пунктирною лінією).

При виконанні школярами завдання № 3 закріплюються їхні знання та уявлення про морфемну будову слова, про належність слова до тієї чи іншої частини мови. Так, учні мають прочитати речення, знайти спільнокореневі слова, позначити в них корінь, встановити, до яких частин мови належать ці слова («зима(и)» та «зимонька» – це іменники, «зимують» – дієслово, «зимовий» – прикметник, «взимку» – прислівник). Порівнюючи слова «зима» та «зимонька» за морфемною будовою, діти вправляються у визначенні «кореня», «суфіксу», «закінчення», мають зробити таке спостереження: слово «зимонька» утворилося від слова «зима» за допомогою суфіксу зменшувально-

пестливого значення. До того ж учні мають визначити, яким членом речення є кожне з опрацьованих слів: головним членом («зимонька» – підметом, «зимують» – присудком), другорядним членом речення («до зими» – додатком, «зимовий» – означенням, «взимку» – обставиною).

Завдання № 4. 1) Прочитати речення. Поставити питання до кожного з повнозначних слів, визначити, до якої частини мови воно належить. Скорочену назву частини мови написати вгорі.

Олег знайшов під ялинкою чудові подарунки від діда Мороза та Снігуроньки.

2) Схарактеризувати іменники (можна вибірково, за наданою схемою).

3) Схарактеризувати дієслово (за схемою).

4) Виписати з речення словосполучення, яке відповідає такій схемі:

прикметник + іменник

Схарактеризувати прикметник (за схемою).

5) Виписати з речення словосполучення, яке відповідає такій схемі:

дієслово + прийменник + іменник (у непрямому відмінку)

6) Ще раз прочитати речення, виправити в ньому помилки: «олег знайшов під ялинкою чудові подарунки від діда мороза та снігуроньки».

При виконанні завдання № 4 учні мають реалізувати ті знання, уміння, навички, яких вони набули при вивченні тем про словосполучення, речення, повнозначні частини мови. Визначивши, до якої частини мови належить те чи інше слово у реченні, вони мають схарактеризувати його відповідно зазначеної схеми.

Іменник як частина мови характеризується за схемою: питання, на яке відповідає, початкова форма, істота чи неістота, число, рід, відмінок, з якими словами в реченні пов'язаний, яким членом речення є.

Дієслово як частина мови характеризується за схемою: питання, на яке відповідає, початкова форма, час, особа, число, рід (у минулому часі), з якими словами в реченні пов'язане, яким членом речення є.

Прикметник як частина мови характеризується за схемою: від якого слова залежить, на яке питання відповідає, число, рід, відмінок.

При виконанні завдання учні також пригадують правила вживання великої літери (написання першого слова у реченні та власних назвах).

Завдання № 4 містить і такий напрям роботи: опрацювання різних типів словосполучень. Важливо, щоб діти вчилися аналізувати, а подалі й розбудовувати їхні моделі. Залучення їх до процесу моделювання сприятиме підвищенню якості засвоєння інформації, бо будуватиметься на мисленневих операціях узагальнення та конкретизації, потребуватиме більш високого рівня пізнавальної активності та самостійності учнів.

Щодо такого напрямку роботи, як закріплення знань та уявлень дітей про типи речень, зазначимо таке: доцільно вправляти їх у характеристиці речення за схемою: вид речення за метою висловлювання, за інтонацією; чи є воно простим або складним. Подалі діти мають назвати головні члени речення; назвати другорядні члени речення, які залежать від підмета, поставити до них питання; назвати другорядні члени речення, які залежать від присудка, поставити до них питання; назвати другорядні члени речення, які залежать від інших другорядних членів речення, поставити до них питання, знайти звертання (якщо є), знайти однорідні члени речення (якщо є).

Для формування мовної компетентності й компетентності учнів як читачів доцільно особливу увагу приділяти формуванню в них знань про такі типи речень за метою висловлювання, як розповідні, питальні, спонукальні; окличні та неокличні речення за інтонацією. Діти з нормальним мовленнєвим розвитком без утруднень оволодівають указаним програмовим матеріалом і безпомилково визначають і використовують у власному мовленні зазначені типи речень (отже, і на практичному, і на теоретичному рівні такі знання, вміння, навички засвоюються ними цілком успішно). Діти із ЗНМ, СНМ при ЗПР та порушеннями писемного мовлення на практичному рівні теж використовують речення з певними інтонаційними малюнками, але їхній арсенал надто збіднілий, спрощений, одноманітний, що у сукупності з обмеженістю різновидів синтаксичних конструкцій та частим порушенням структури речення значно погіршує показники сформованості експресивної сторони усного та писемного мовлення. Опанування відповідними знаннями й уміннями на теоретичному рівні відбувається повільно, з численними та стійкими труднощами й помилками. Учням важко сприймати і диференціювати на слух різні типи речень за метою висловлювання та інтонацією, є труднощі у відтворенні інтонаційного малюнка речення відповідно до змісту та його емоційного навантаження. Діти неспроможні виразно прочитати текст, спираючись на знаки пунктуації та мелодико-інтонаційні

особливості речень певного типу. Щодо читання учнями текстів, які містять різні за інтонаційним малюнком речення, то воно відрізняється монотонністю, невиразністю, і це пов'язано як із недостатнім розумінням смислових, емоційних особливостей літературних творів, часто незадовільним рівнем сформованості технічної сторони читання, так із низьким рівнем сформованості лінгвістичних знань про типи речень за метою висловлювання та інтонацією.

Завдання № 5. 1) Слухати, як логопед читає речення, ставити відповідний розділовий знак у кінці кожного речення (. ! ?):

Дітлахи люблять ходити до зоопарку (.)

Які тварини живуть у серпентарії (?)

Діти, не дражніть ведмедя (!)

Чи гарно те, що діти пригощають тварин солодощами (?)

Не годуйте тварин булками, печивом, цукерками (!)

У зоопарку є слон, жирафа, лев (.)

Звідки привезли до нас слона, жирафу, лева (?)

2) Орієнтуючись на розділовий знак у кінці речення, самостійно прочитати його з відповідною інтонацією.

3) Дати відповіді на питальні речення.

Стосовно виконання дітьми завдання № 5 важливо підкреслити такий аспект: спочатку учні уважно слухають, як логопед читає речення, і визначають те, який саме розділовий знак (. ! ?) треба поставити у кінці кожного з речень. Після перевірки виконаної дітьми роботи, виправлення помилок, зіставлення та пояснення того, як прочитується кожне окреме речення і який розділовий знак при цьому ставиться в кінці, учні мають самостійно прочитати опрацьовані речення з відповідним мелодико-інтонаційним забарвленням.

Отже, розглянуті у статті завдання є складовою частиною системної логопедичної роботи з профілактики та усунення в молодших школярів порушень писемного мовлення. Пропоновані завдання націлені на засвоєння учнями знань та уявлень про мову, про мовні, мовленнєві одиниці, закономірності й правила їх функціонування, до того ж вони сприяють корекції і розвитку фонологічної, лексико-граматичної сторін мовленнєвої системи, навичок зв'язного мовлення. Цілком очевидно, що формування мовної компетентності сприятиме більш ефективному засвоєнню учнями знань та уявлень про звукову, лексичну, граматичну будову мови, забезпечить більш усвідомлене й успішне використання ними мовних

засобів, стимулюватиме розвиток в учнів навичок писемного мовлення.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Отже, розглянута проблема формування мовної компетентності молодших школярів при корекції в них порушень писемного мовлення є вельми актуальною.

У статті розкрито напрями й особливості формування мовної компетентності учнів. Розглянуто роботу із закріплення знань та уявлень про мовні, мовленнєві одиниці, частини мови, споріднені слова, словосполучення та типи речень; з формування навичок мовного аналізу й синтезу, навичок елементарного морфологічного розбору частин мови, морфемного аналізу слова, елементарного синтаксичного розбору речення.

Формування мовної компетентності сприяє підвищенню ефективності логопедичної допомоги молодшим школярам при подоланні в них порушень читання та письма. Це відбувається за рахунок формування інтересу дітей до вивчення й аналізу мовних явищ, виховання в них більш умотивованого, усвідомленого й достатньою мірою контрольованого виконання тих письмових завдань, які їм пропонуються під час логопедичних занять. Привертання уваги дітей до мовних, мовленнєвих одиниць, закономірностей і правил їх уживання в усному й писемному мовленні сприятиме більш успішній профілактиці й подоланню стійких специфічних помилок при дислексії, дисграфії, дизорфографії.

У зазначеному контексті доцільним буде подальше вивчення методичних аспектів формування мовної компетентності молодших школярів у процесі профілактики та корекції в них порушень писемного мовлення.

Бібліографія

1) Голуб, Н.М. (2017). Напрями роботи з формування змістово-сміслової сторони писемного мовлення у молодших школярів із загальним недорозвиненням мовлення, затримкою психічного розвитку. *Збірник наук. праць «Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)»*, 10, 88-96.; **2) Голуб, Н.М. (2017).** Особливості формування навички виразного читання у молодших школярів із ЗНМ та порушеннями писемного мовлення. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки – Педагогічні науки*, 1 (350), 135-141. **3) Голуб, Н.М. (2019).** Дидактичний матеріал з корекції та розвитку писемного мовлення

учнів молодшого шкільного віку: навчально-методичний посібник. Ч.1. К., 384 с.

References

1) **Golub, N.M.** (2017). Napriamy roboty z formuvannya zmistovo-smyslovoi storony pysemnoho movlennia u molodshykh shkoliariv iz zahalnym nedorozvynenniam movlennia, zatrymkoiu psykhichnoho rozvytku. Zbirnyk nauk. prats «Aktualni pytannia korektsiinoi osvity (pedahohichni nauky)», 10, 88-96.; 2) **Golub, N.M.** (2017). Osoblyvosti formuvannya navychky vyraznoho chytannia u molodshykh shkoliariv iz ZNM ta porushenniamy pysemnoho movlennia. Naukovyi visnyk Skhidnoievropeiskoho natsionalnoho universytetu imeni Lesi Ukrainky – Pedahohichni nauky, 1 (350), 135-141. 3) **Golub, N.M.** (2019). Dydaktychnyi material z korektsii ta rozvytku pysemnoho movlennia uchniv molodshoho shkilnoho viku: navchalno-metodychnyi posibnyk. Ch.1. K., 384 s.

Стаття отримання 22.03.2022 р.

УДК 37.011.3-051:37.091.31-056.313
DOI 10.32626/2413-2578.2022-19.81-91

О.І.Дмітрієва

dmitroxana@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-8869-8156>

О.В.Швец

oksana.shvec@ukr.net

ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ СТАВЛЕННЯ ПЕДАГОГІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Відомості про авторів: Дмітрієва Оксана, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна. У колі наукових інтересів: правова освіта школярів з порушеннями слуху, психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами у спеціальних та інклюзивних закладах, використання жестової мови у

процесі навчання, виховання та розвитку дітей з порушеннями слуху. E-mail: dmitroxana@gmail.com . **Швець Оксана**, магістр зі спеціальної освіти, вчитель біології, природознавства і хімії Піщанської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату Вінницької обласної Ради. E-mail: oksana.shvec@ukr.net

Contact: Oksana Dmitriieva, PhD in Pedagogy, Associate Professor at the Department of Special and Inclusive Education of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine. Academic interests are: legal education of pupils with hearing impairment, psychological and pedagogical maintenance of children with special educational needs in terms of special and inclusive schools, the usage of sign language in the process of education and development of children with hearing impairment. E-mail dmitroxana@gmail.com . **Oksana Shvets**, Master of Special Education, Biology, Nature Sciences and Chemistry teacher at the Pishchanka Special Boarding School of the Vinnytsia Regional Council. Academic interests are: self-oriented learning and the use of project technologies in the education of pupils with special educational needs. E-mail oksana.shvec@ukr.net

Відомості про наявність друкованих статей: Дмитрієва О.І. Використання практичних видів діяльності у процесі формування правосвідомості старшокласників з порушеннями слуху //Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки) : Збірник наукових праць / за ред. В.М.Синьова, О.В.Гаврилова. Вип. 14. В 2-х т., том 2. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2019. С. 80-92.
Дмитрієва О.І. Окремі аспекти розвитку особистості молодших школярів з порушеннями слуху. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. : наук. журнал/ голов. ред. А.А. Сбруєва. Суми: Вид-во Сум ДПУ імені А.С.Макаренка, 2020. 9 (103). С. 43-54.
Дмитрієва О.І., Чопік О.В. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні старшокласників з порушеннями інтелектуального розвитку. Інформаційні технології і засоби навчання. К. Том 86. №6. (2021). С.30-51.

Дмитрієва О.І., Швець О.В. Дослідження проблеми ставлення педагогів до використання інноваційних технологій у навчанні школярів з інтелектуальними порушеннями. У статті представлено аналіз результатів дослідження проблеми ставлення педагогів спеціального закладу освіти до використання інноваційних технологій

у процесі навчання школярів з порушеннями інтелектуального розвитку.

З'ясовано, що використання інноваційних технологій у навчально-виховному процесі сучасних закладів загальної середньої освіти є актуальною проблемою сьогодення освіти України. Науковцями здійснено низку досліджень, визначено поняття «інноваційні технології», здійснено їх опис та класифікацію, зазначено, що на сьогодні ефективність діяльності творчого педагога пов'язана із поєднанням традиційних та інноваційних технологій, які сприяють підвищенню пізнавальної активності та мотивації школярів, індивідуалізації та диференціації навчання, підвищенню рівня самостійності учнів, в тому числі, школярів з порушеннями інтелектуального розвитку.

Однак, практичне застосування інноваційних технологій у освітньому процесі закладів спеціальної освіти викликає певні труднощі у педагогів, що працюють з учнями з порушеннями інтелектуального розвитку; усі педагоги позитивно ставляться до пропозицій надання допомоги в оволодінні практичними навичками використання інноваційних технологій, визнаючи застосування їх у сучасному навчальному процесі необхідними і результативними.

Ключові слова: школярі з порушеннями інтелектуального розвитку, інноваційні технології, педагоги, спеціальний заклад освіти.

Dmitriieva O.I., Shvets O.V. Research of the problem of teachers' attitude to the innovative technologies usage in teaching pupils with intellectual disabilities. Analysis of the research results of the problem of the teachers' attitude at a special educational institution to the usage of innovative technologies in the learning process of pupils with intellectual disabilities is represented in this article.

It was found that the use of innovative technologies in the educational process of modern secondary schools is an urgent problem in the current education of Ukraine. Scientists have conducted a number of studies, defined the concept of «innovative technologies», described and classified them, noted that today the effectiveness of creative education is associated with a combination of traditional and innovative technologies that enhance cognitive activity and motivation of students, individualization and differentiation of education, increasing the level of independence of pupils, including pupils with intellectual disabilities.

However, the practical application of innovative technologies in the educational process of special education institutions causes some difficulties for teachers. The results of a study conducted at a special education institution showed that it is difficult for teachers to define the concept of «innovative technologies», to determine which innovative technologies they use in their own activities. Among the technologies most commonly used by educators in teaching children with intellectual disabilities are game technology, interactive learning technology, information and computer technology, project technology, and self-centered learning technology.

Although the vast majority of teachers (95%) believe that the use of innovative technologies in the learning process of pupils with intellectual disabilities has a positive effect on the quality of pupils' learning, only 25% of respondents admitted to using innovative technologies during their lessons. At the same time, some teachers prefer traditional forms and methods of teaching pupils with intellectual disabilities, consider them effective and efficient in teaching this category of children with special educational needs. Teachers have difficulties in using innovative technologies during their professional activities: 40% of teachers lack computer skills, 40% of respondents do not have enough knowledge about innovative technologies and 20% of respondents indicated that the cause of their difficulties is insufficient financial resources and technical base of the educational institution.

The research showed that all teachers are positive about the proposals to assist in mastering the practical skills of using innovative technologies, recognizing their use in the modern educational process necessary and relevant.

Key words: pupils with intellectual disabilities, innovative technologies, teachers, special educational institution.

Постановка проблеми. Сучасні соціально-економічні, суспільно-політичні й культурні процеси, які відбуваються в Україні, а також світові тенденції гуманізації та інтеграції суспільства зумовили суттєві зміни у галузі освіти. Наразі постають нові стратегічні завдання та цілі, застосовуються інноваційні навчальні та виховні технології, оновлюються зміст і форми організації освітнього процесу, запроваджуються більш ефективні технології навчання, які ґрунтуються на нових методологічних засадах та сучасних дидактичних принципах.

На сьогодні в умовах оновлення вітчизняної освіти великого значення набуває проблема створення сприятливих умов для розвитку, виховання й навчання дітей з інтелектуальними порушеннями, що відповідали б завданням реформування освіти на шляху до її відкритості й демократичності, а також доступності й реалізації головних положень Нової української школи.

Сам процес модернізаційних перетворень в сфері освіти вимагає залучення у середовище спеціальних закладів інноваційних засобів навчання, які б забезпечили реальний продуктивний розвиток та саморозвиток особистості дитини, враховуючи її індивідуальні особливості. Поєднання традиційних та інноваційних засобів у навчанні дітей з порушенням інтелектуального розвитку дає додаткову можливість педагогам підвищувати власну продуктивність праці, самостійну складову роботи дітей, стимулює процес мислення, роблячи при цьому навчання цікавим і насиченим, яскравим і різноманітним. Саме тому актуальною на сьогодні є проблема використання інноваційних технологій у навчанні дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти проблеми застосування інноваційних технологій досліджували О. Арламов, І. Бех, В. Загвязинський, В. Журавльов, В. Сластьонін, А. Хуторський та ін. Значна увага надавалась дослідженню проблеми розробки та впровадженню інноваційних технологій в освітній процес (І. Дичківська, О. Пехота, І. Підласий, О. Пометун, О. Савченко та ін.).

Особливості впровадження інноваційних технологій у навчально-виховний процес початкової школи розглядали Г. Альтшуллер, О. Біда, І. Волков, П. Ерднієв, Г. Коберник, С. Куганов, Л. Тарасов, І. Якиманська. Зазначеній проблемі присвячено низку праць, що розкривають специфіку та вимоги використання інноваційних технологій у роботі з молодшими школярами.

Проблему використання інноваційних технологій навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку досліджували І. Бобренко, В. Бондар Г. Блеч, Ю. Войтюк І. Демічева, Я. Дідух, О. Дмитрієва, О. Крижанівська, С. Трикоз, О. Попович, О. Чеботарьова, О. Чопік, Ю. Фокін, Н. Ярмола та інші. Зокрема, досліджувалась проблема особливостей компетентісно спрямованого навчання та корекційно-розвивальної роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями у

освітньому просторі згідно Концепції НУШ та впровадження в практику інноваційних педагогічних технологій (Г. Блеч, С. Трикоз, Н. Ярмола, І. Бобренко, О. Чеботарьова); особливостей використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні старшокласників з порушеннями інтелектуального розвитку (О. Дмитрієва, О. Чопік).

Разом з тим, проблема ставлення педагогів до використання інноваційних технологій у навчанні школярів з інтелектуальними порушеннями потребує подальшого дослідження.

Мета статті – представити результати дослідження проблеми ставлення педагогів спеціального закладу загальної середньої освіти до використання інноваційних технологій у навчанні молодших школярів з інтелектуальними порушеннями.

Виклад основного матеріалу. У сучасних соціально-економічних умовах нагальною є потреба суспільства у підготовці учнів до самостійного життя. Це стосується й вихованців спеціальних закладів загальної середньої освіти, для яких характерні обмежені адаптаційні та інтеграційні можливості. Підготовка таких дітей до життя передбачає удосконалення системи спеціальної освіти і передусім пошук шляхів підвищення ефективності процесу навчання у школі, одним з яких є використання інноваційних технологій у навчально-виховному процесі.

До основних понять інноваційних технологій дослідники відносять нестандартні уроки, індивідуальну роботу, контроль та оцінку навчальних досягнень учнів(через контрольні роботи, тести, завдання, робочі зошити тощо), кабінетне, групове і додаткове навчання, факультативи за вибором учнів, проблемне і модульне навчання, навчання за допомогою комп'ютерів, мультимедійних технологій, Інтернет-ресурсів тощо [4]. Розглядаючи психолого-педагогічні інновації як новостворені (застосовані) або вдосконалені технології чи проекти, що істотно змінюють обсяги, структуру та якість педагогічного процесу виділено такі технології: розвивального навчання (Д. Ельконін, В. Давидов, О. Дусавицький, В. Паламарчук), особистісно-орієнтованого навчання(О. Савченко, С. Подмазін), колективного навчання (Н. Бібін, Л. Кочина), модульно-розвивального навчання(А.Фурман), життєтворчого навчання(І. Єрмаков), особистісно-орієнтованого виховання(І. Бех), психологічного управління (Л. Карамушка, Н. Коломінський) та інші [1, 2].

До навчальних інноваційних технологій прийнято відносити таку сукупність операційних дій педагога з учнем, у результаті якої суттєво

поліпшується ставлення учнів до навчального процесу. Серед них значне місце належить таким технологіям: особистісно-орієнтовані, інтеграційні, колективної дії, інформаційні, дистанційні, розвивальні тощо [5].

Теоретичний аналіз літературних джерел та практика роботи свідчать про те, що педагоги сучасних закладів загальної середньої освіти неоднозначно оцінюють можливості інноваційних технологій та визнають ефективність їх застосування.

З метою виявлення ставлення педагогів до впровадження інноваційних технологій у процес навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, нами було проведене експериментальне дослідження, що складалося з таких аспектів: аналіз педагогічної документації, зокрема календарні та поурочні плани педагогів, що працюють з молодшими школярами з порушеннями інтелектуального розвитку, анкетування педагогів спеціального закладу загальної середньої освіти; спостереження за навчально-виховним процесом закладу освіти. У дослідженні взяли участь 20 педагогів спеціального закладу загальної середньої освіти.

Аналіз календарно-тематичних планів продемонстрував, що педагоги початкових класів в своєму плануванні передбачають застосування ігрових технологій, зокрема, на уроках перевірки якості засвоєння знань і умінь; планують короткотривалі проекти у процесі вивчення кожної теми. Аналіз поурочних планів продемонстрував, що вчителі певною мірою використовують інноваційні технології, зокрема, інформаційно-комунікаційні, комп'ютерні, ігрові та проектні технології, технологію проблемного навчання, технологію інтерактивного навчання, технологію особистісно-орієнтованого навчання. Можна зазначити, що є певна частина педагогів, які використовують інноваційні технології, зокрема, технологію інтерактивного навчання, лише під час відкритих уроків.

Однак, частина педагогів надає перевагу традиційним методам навчання, вважаючи, що вони є ефективнішими. Такі переконання притаманні педагогам старшого віку. Впровадження інноваційних технологій для них є проблематичним з певних причин: небажання відступати від традиційних методів навчання та багаторічного напрацьованого досвіду, небажання вдосконалювати вміння щодо роботи з технічними засобами навчання; потреба витратити багато часу та необхідність систематично поповнювати свої знання щодо використання даних технологій тощо.

З метою з'ясування ставлення педагогів до використання інноваційних технологій у процесі навчання школярів з

інтелектуальними порушеннями, нами було розроблено анкету та проведено анонімне опитування педагогів.

Зміст анкети містив, зокрема, питання, які стосувалися тривалості роботи педагогів у спеціальному закладі освіти; визначення впливу інноваційних технологій на якість знань учнів; частоти використання інноваційних технологій у власній педагогічній діяльності; визначення причин недостатнього використання інноваційних технологій у процесі навчання школярів з інтелектуальними порушеннями; потреби, на думку респондентів, щодо використання інноваційних технологій у навчанні дітей з інтелектуальними порушеннями; труднощів, що виникають у педагогів у процесі використання інноваційних технологій у професійній діяльності.

Результати, отримані у процесі анкетування, представлено на рисунках 1-5:

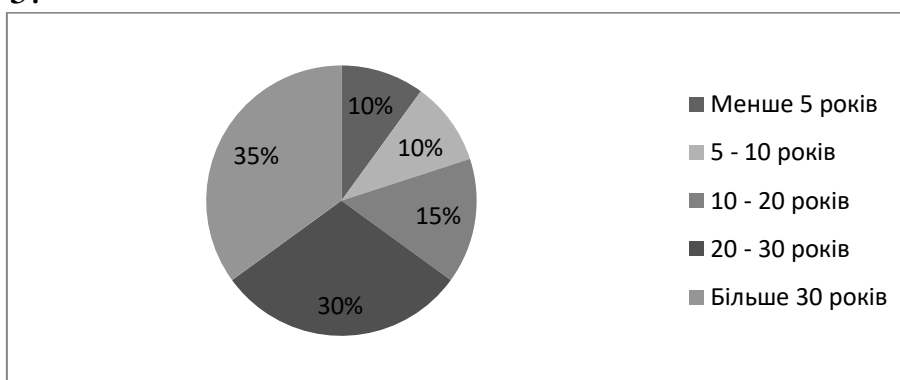


Рис. 1. Тривалість роботи педагогів у спеціальному закладі освіти

За результатами опитування можна зробити висновок, що переважна більшість респондентів – педагоги із значним досвідом роботи від 10 до більше 30 років. Лише 10% опитаних працюють менше 10 років та 10% – менше 5 років.

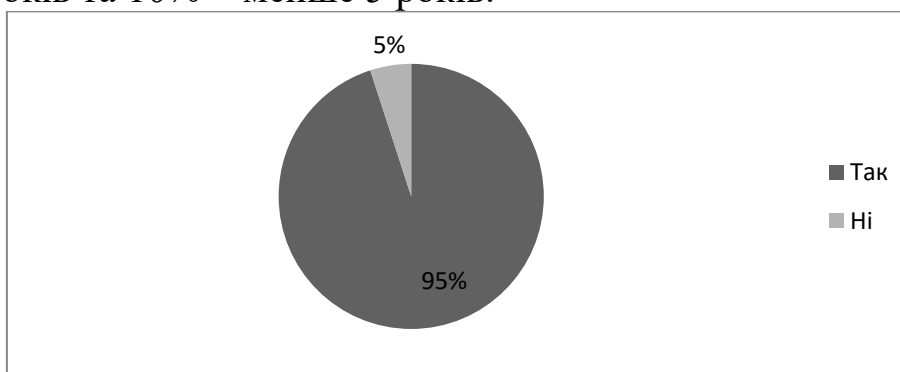


Рис. 2. Вплив інноваційних технологій на якість засвоєння знань учнями

95% педагогів вважають, що використання інноваційних технологій у процесі навчання школярів з інтелектуальними

порушеннями позитивно впливає на якість засвоєння знань учнями і лише 5% заперечують це.

Разом з тим, ці відповіді лише частково співвідносяться з відповідями на наступне запитання анкети: «Чи використовуєте Ви інноваційні технології у власній роботі?»:

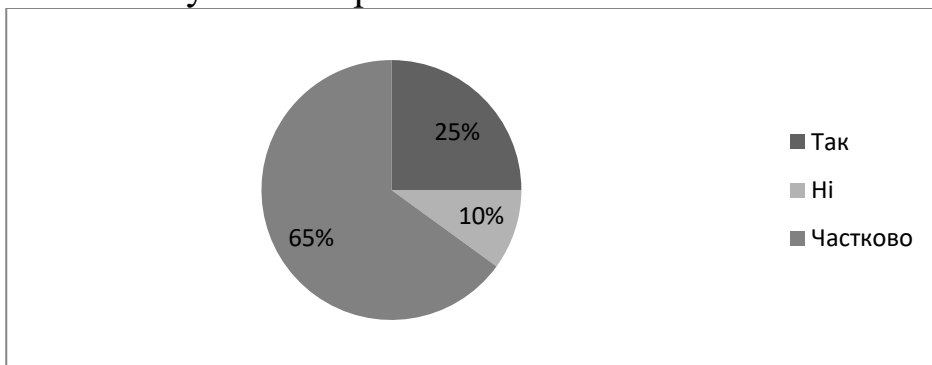


Рис. 3. Використання інноваційних технологій педагогами

Як бачимо, лише 25% опитаних використовують інноваційні технології під час навчання школярів, переважна більшість (65%) використовують частково. Є категорія педагогів, які взагалі не використовують інноваційні технології у власній педагогічній діяльності.

З'ясовуючи, як часто відбувається використання педагогами інноваційних технологій у процесі навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку, нами отримані результати, представлені на рис. 4:

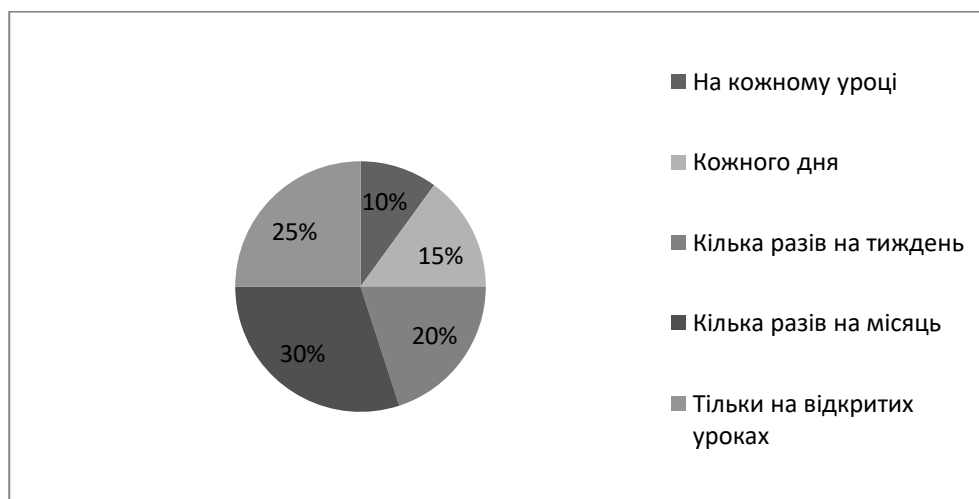


Рис. 4. Частота використання інноваційних технологій педагогами

Отже, більша частина опитуваних використовує інноваційні технології кілька разів на місяць або лише на відкритих уроках.

Оскільки стосовно використання інноваційних технологій більша частина педагогів (75%), відчувають труднощі, ми спробували їх конкретизувати.

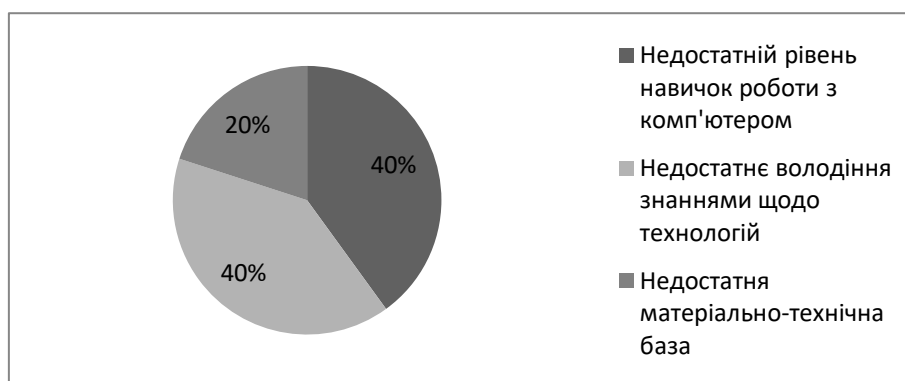


Рис. 5. Труднощі використання інноваційних технологій

Отже, 40% педагогів не вистачає навичок роботи з комп'ютером, 40% опитаних недостатньо володіють знаннями щодо інноваційних технологій та 20% респондентів вказали, що причиною труднощів які виникають у них є недостатня матеріально-технічна база закладу освіти.

Спостереження за навчально-виховним процесом дозволило зробити висновок, що значна частина педагогів надають перевагу традиційним формам роботи з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку, вважають саме їх дієвими та результативними, вважають, що використання інноваційних технологій є певною даниною модних тенденцій в освіті, які, однак, не сприяють ефективності навчання школярів та впливають на стан здоров'я школярів. Варто зазначити, що таке ж твердження висловлювали педагоги стосовно власного ставлення до використання інформаційно-комунікативних технологій у навчанні старшокласників з інтелектуальними порушеннями[3]. Проте, частина педагогів вважають, що використання інноваційних технологій сприяє не лише підвищенню рівня ефективності навчання дітей з інтелектуальними порушеннями, а й надає можливості власного методичного та практичного професійного зростання, збагачення досвіду, а також можливості бути у центрі сучасних тенденцій розвитку освіти України і світу.

Висновки. Результати проведеного дослідження засвідчили, що, незважаючи на позитивне ставлення більшості педагогів до використання інноваційних технологій у навчанні школярів з порушеннями інтелектуального розвитку, воно має здебільшого ознайомчий характер. Стосовно практики використання інноваційних технологій педагоги відчують певні труднощі у їх визначенні, ефективності їх використання у повсякденній роботі, прогнозуванні результативності від їх застосування. Саме тому значна частина педагогів надають перевагу тим формам і методам роботи з учнями, які є для них звичними, традиційними. Разом з тим, проведене дослідження сприяло певній зміні поглядів педагогів стосовно

використання інноваційних технологій у навчанні школярів з інтелектуальними порушеннями; вони підтвердили своє бажання більше дізнатися про інноваційні технології навчання та визнали їх актуальність та ефективність у навчанні учнів з порушеннями інтелектуального розвитку.

Перспективу дослідження вбачаємо у розробці методичного забезпечення процесу використання інноваційних технологій у навчанні молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку та впровадженні його у практику роботи спеціального закладу загальної середньої освіти.

Бібліографія

1. Андросова Н. Інноваційні технології в школі// Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки. 2010. Вип.91. С.29-34. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2010_91_8_2.
2. Даниленко Л.І. Теорія і практика інноваційної діяльності в загальній середній школі// Управління освітою. 2001. №3. С.18-24.
3. Дмитрієва О.І., Чопік О.В. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні старшокласників з порушеннями інтелектуального розвитку. Інформаційні технології і засоби навчання. К. Том 86. №6. (2021). С.30-51.
4. Химинець В.В. Інновації в сучасній школі. Ужгород, 2004. 168 с.
5. Химинець В.В. Інноваційна освітня діяльність. Ужгород, 2007. 363 с.

References

1. Androsova N. Innovatsiini tekhnolohii v shkoli// Naukovi zapysky Kirovohradskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka. Serii: Pedahohichni nauky. 2010. Vyp.91. S.29-34. Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2010_91_8_2.
2. Danylenko L.I. Teoriiia i praktyka innovatsiinoi diialnosti v zahal'nii serehnii shkoli// Upravlinnia osvitoiu.2001. №3. S.18-24.
3. Dmitriiiva O.I., Chopik O.V. Usage of the Information and Communication Technologies in Education of Senior Pupils with Intellectual Development Disorders. Informatsiini tekhnolohii I zasoby navchannia. K. Tom 86. №6. (2021). S.30-51.
4. Khymynets V.V. Innovatsii v suchasni shkoli. Uzhhorod,2004. 168 s.
5. Khymynets V.V. Innovatsiina osvitiia diialnist. Uzhhorod,2007. 363 s.

Авторський внесок: Дмитрієва О.І. – 50%, Швець О.В. – 50%.

Стаття отримана 11.04.2022 р.

УДК 376.011.3-051-056.2/.3

DOI 10.32626/2413-2578.2022-19.92-101

Т.О. Докучина

dokuchyna@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7892-7728>

ГОРИЗОНТАЛЬНА МОБІЛЬНІСТЬ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ФАХІВЦІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Відомості про автора: Докучина Тетяна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри корекційної педагогіки та інклюзивної освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна. У колі наукових інтересів: підготовка фахівців спеціальної освіти, формування професійної мобільності фахівців спеціальної освіти, психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами у спеціальних та інклюзивних закладах освіти. Email:dokuchyna@gmail.com.

Contact: Dokuchyna Tetiana, PhD of pedagogy, associate professor, associate professor of the department of correctional pedagogy and inclusive education in Kamianets-Podilsky Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilsky, Ukraine. Academic interests: training of special education specialists, formation of professional mobility of special education specialists, psychological and educational assistance for children with special educational needs in special and inclusive educational institutions. Email:dokuchyna@gmail.com.

Відомості про наявність друкованих праць: 1. Докучина, Т. (2020) Аналіз проблеми професійної мобільності корекційних педагогів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. № 9 (103). 54-65. 2.

Докучина Т.О. Горизонтальна мобільність у професійній діяльності фахівців спеціальної освіти. У статті здійснено аналіз професійної діяльності фахівців спеціальної освіти як сфери прояву горизонтальної професійної мобільності. Відповідно до теорії соціальної мобільності охарактеризовано типи професійної мобільності: вертикальна та горизонтальна. Визначено, що

горизонтальна мобільність передбачає різні зміни та переміщення у професійній діяльності без кар'єрних спадів та підйомів. Обґрунтовано, що багатоаспектність професійної діяльності фахівців спеціальної освіти є основою для горизонтальної професійної мобільності. Розглянуто особливості горизонтальної мобільності на основі аналізу професійної діяльності фахівців спеціальної освіти зі спеціалізації 016.02 Олігофренопедагогіка. Визначено, що у структурі професійної діяльності фахівців спеціальної освіти проявляється готовністю до виконання різних видів робіт, напрямів діяльності, зміни місця роботи (закладу освіти) та відповідно категорії дітей, з яким здійснюється робота, зміни посади, а також готовністю до інноваційної діяльності, здатністю адекватно та швидко реагувати на змін, здійснювати саморозвиток та ін. Визначено, що специфіка професійної діяльності фахівців спеціальної освіти потребує сформованості мобільності як якості особистості фахівця, яка проявляється у готовності до змін та швидкій адаптації до нових умов.

Ключові слова: мобільність, професійна мобільність, горизонтальна мобільність, фахівці спеціальної освіти, професійна діяльність, професійна компетентність.

Dokuchyna T. Horizontal mobility in the professional activity of special education specialists. The article analyzes the professional activity of special education specialists as a sphere of manifestation of horizontal professional mobility. According to the theory of social mobility, the types of professional mobility are characterized: vertical and horizontal. Vertical mobility is defined as the transition of a specialist to a professional class of a different status. Horizontal mobility involves various changes and movements (from one position to another, or territorial) in professional activities without career downturns and ups and downs. It is substantiated that the multifaceted professional activity of special education specialists is the basis for horizontal professional mobility. It is determined that the essential characteristics of professional activity determine the features of the manifestation of mobility of specialists. In pedagogical activity, mobility can be manifested in two aspects: readiness to change professional activities and readiness to change the structure of professional activities. Peculiarities of horizontal mobility based on the analysis of professional activity of special education specialists in specialization 016.02 Oligophrenopedagogy are considered. It is determined that the structure of professional activity of special education specialists is manifested by readiness to perform various

types of work, activities, change of place of work (educational institution) and, accordingly, the category of children with whom the specialist works, change of position, as well as readiness for innovation, and respond quickly to change, self-development, etc. It is determined that the specifics of the professional activity of special education specialists requires the formation of mobility as a quality of the specialist's personality, which is manifested in the readiness for change and rapid adaptation to new conditions.

Key words: mobility, professional mobility, horizontal mobility, special education specialists, professional activity, professional competence.

Актуальність проблеми дослідження. Професійна діяльність фахівця спеціальної освіти є багатофункціональною, що проявляється у виконанні різних ролей та функціональних обов'язків в залежності від типу закладу та контингенту дітей. У Стандарті спеціальної освіти зазначається, що фахівці мають здійснювати психолого-педагогічну та корекційно-розвиткову роботу з дітьми з особливими освітніми потребами у спеціальних та інклюзивних закладах освіти на відповідних посадах [4]. Визначені положення у Стандарті спеціальної освіти значною мірою збільшують можливості працевлаштування фахівців, що є суттєвою перевагою професії та обумовлюють актуальність мобільності фахівця

Широкий спектр реалізації професійної діяльності є одним із проявів горизонтальної професійної мобільності фахівців спеціальної освіти, яка полягає у здатності не лише змінювати місце роботи, а й виконувати при цьому інші посадові обов'язки, що відповідають їхній професійній компетентності. Сьогодні, проблема професійної мобільності у визначеному аспекті є особливо актуальною в Україні у зв'язку із воєнним станом, коли багато фахівців змушені змінювати місце свого проживання та роботи. При цьому успішність їхнього працевлаштування залежить не лише від наявності робочих місць за спеціальністю, а й від професійної мобільності та компетентності фахівців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз літератури засвідчив значний інтерес вчених до проблеми професійної мобільності фахівців різних спеціальностей освітньої галузі (Г. Бойко, Л. Пілецька, Р. Пріма, Ю. Сачук, Л. Фамілярська та ін.). Водночас, огляд наукової літератури засвідчив відсутність цілісного дослідження проблеми формування професійної мобільності у фахівців спеціальної освіти. Окремі аспекти визначеної проблеми вивчаються вченими у

структурі інших досліджень, зокрема: питання підготовки фахівців до роботи з дітьми з ООП в умовах спеціальної школи, інклюзивного навчання, навчально-реабілітаційного закладу та ін. (М. Берегова, В. Бондар, Н. Засенко, І. Луценко, О. Мартинчук, Н. Пахомова, Ю. Пінчук, Л. Прядко, С. Миронова, Л. Руденко, В. Синьов, Л. Фомічова, М. Шеремет та ін.); професійної діяльності, компетентності та особистості фахівців спеціальної освіти (О. Гаяш, С. Миронова, М. Омельченко, Н. Пахомова, Ю. Пінчук, Х. Сяйко та ін.).

Метою нашої статті є теоретичний аналіз проблеми горизонтальної професійної мобільності фахівців спеціальної освіти.

Виклад основного матеріалу. Один із основоположників теорії соціальної мобільності П. Сорокін розглядав мобільність як перехід індивіда або соціального об'єкта з однієї соціальної позиції до іншої. Відповідно до цієї теорії професійна мобільність розглядається як один із видів соціальної мобільності, в якій виділяється два основні типи [9, с. 373-374]:

✓ Вертикальна мобільність - перехід індивіда чи соціального об'єкта в професійний клас іншого статусу. У професійній діяльності вертикальна мобільність може бути висхідною («соціальний підйом», кар'єрний ріст) та низхідною («соціальний спуск», кар'єрний спад).

✓ Горизонтальна мобільність - перехід індивіда чи соціального об'єкта від однієї соціальної (професійної) позиції до іншої, що знаходиться на тому ж рівні, а також територіальне переміщення (зміна місця роботи).

Сутнісні характеристики професійної діяльності визначають особливості прояву мобільності фахівців. Р. Пріма відзначає особливості мобільності педагогів, обумовленої багатofункціональністю та гнучкістю професії. У педагогічній сфері професійна мобільність охоплює різні зміни змісту, характеру та умов праці [7, с. 38]. Л. Сушенцева, Г. Шевчук та Л. Дольнікова визначають професійну мобільність педагога як інтегровану якість особистості, яка виявляється у готовності та здатності до швидкої зміни завдань і видів професійно-педагогічної діяльності; опанування суміжними курсами, посадами і спеціалізаціями в межах однієї спеціальності; оволодіння новими спеціальностями у галузі освіти; творчої зміни стилю та змісту професійної діяльності; здійснення саморозвитку; попередження професійного вигорання [8, с. 12].

У відповідності до такого тлумачення мобільність у педагогічній діяльності може проявлятися у двох аспектах: готовність до зміни професійної діяльності та готовність до змін у структурі професійної діяльності. При цьому в обох варіантах можливий прояв і вертикальної, і горизонтальної мобільності. Розглянемо особливості горизонтальної мобільності на основі аналізу професійної діяльності фахівців спеціальної освіти зі спеціалізації 016.02 Олігофренопедагогіка.

Реалізація горизонтальної професійної мобільності цих фахівців спеціальної освіти в аспекті зміни професії визначається готовністю змінювати спеціальність в галузі 01 Освіта/Педагогіка або переходити до іншої сфери діяльності, а також змінювати спеціалізацію в межах спеціальності 016 Спеціальна освіта (наприклад, перекваліфікація зі спеціалізації 016.02 Олігофренопедагогіка на 016.01 Логопедія, 016.04 Сурдопедагогіка та ін.).

Другий аспект горизонтальної мобільності фахівців спеціальної освіти в структурі професійної діяльності виявляється у зміні характеристик самої діяльності (місця роботи, посади, змісту та характеру роботи).

Педагогічна діяльність є поліфункціональною та передбачає часту зміну видів роботи і соціальних ролей. Тому у професійній мобільності педагога Р. Пріма виділяє «рольову мобільність», пов'язану зі зміною діяльності та основних функцій [7, с. 38-39]. Відзначимо, що професійна діяльність фахівців спеціальної освіти крім загально педагогічних видів роботи та функцій містить і специфічні, що значно розширює можливості прояву мобільності.

С. Миронова у змісті професійної діяльності фахівців спеціальної освіти виділяє такі основні види роботи: навчальна, виховна, корекційна, методична, науково-дослідна, просвітницька діяльність, а також робота з батьками дітей [2, с. 259]. Готовність фахівця переключатись з одного виду роботи на іншу є проявом його внутрішньої професійної горизонтальної мобільності, оскільки при цьому відбувається зміна його соціальної ролі в професії (наставник, вихователь, консультант, вчитель та ін.). Крім того фахівці спеціальної освіти реалізують різні професійні функції або напрями діяльності, зокрема [2, с. 259-260]:

- ✓ Діагностична діяльність передбачає оцінку стану розвитку дитини, моніторинг інтелектуальної та особистісної сфери.
- ✓ Орієнтаційно-прогностична діяльність спрямована на

визначення лінії корекційно-виховної роботи з учнями, мети та завдань на кожному етапі роботи, прогнозування результатів в різних видах роботи.

✓ Конструктивно-проектувальна діяльність передбачає планування змісту корекційної, навчальної, виховної роботи, а також власної діяльності та поведінки з учасниками освітнього процесу; вибір засобів корекційного впливу і форми роботи з учнями.

✓ Корекційна діяльність - робота з подолання або послаблення порушень психофізичного розвитку дитини, профілактики вторинних та супутніх порушень, розвиток особистості дитини та ін.

✓ Організаційна діяльність передбачає включення дітей в освітній процес та корекційно-розвиткову роботу, що потребує вміння організувати діяльність колективу та окремо кожного учня, батьків, власну роботу тощо.

✓ Інформаційно-пояснювальна діяльність полягає у виборі та опрацюванні інформації, доступне її донесення до дітей, переконливе інформування батьків, громадськості та ін.

✓ Комунікативно-стимулююча діяльність передбачає встановлення відповідних стосунків з учасниками освітнього процесу, представниками громадських та інших організацій.

✓ Аналітико-оцінювальна діяльність забезпечує можливість аналізувати процес навчання та корекційної роботи для удосконалення професійної діяльності.

✓ Дослідницько-творча діяльність передбачає творчий підхід до роботи, застосування теоретичних положень та методичних рекомендацій; проведення дослідної роботи.

Описані види роботи та напрями діяльності потребують не лише сформованої системи знань та вмінь для їх реалізації, а й готовності фахівців виконувати різнопланові функції в межах професії, швидко та ефективно змінювати види активності, які в комплексі і є професійною діяльністю фахівців спеціальної освіти.

Аналіз літературних джерел, нормативних документів, практика підготовки здобувачів вищої освіти за спеціальністю 016 Спеціальна освіта зі спеціалізації 016.02 Олігофренопедагогіка, співпраця з потенційними роботодавцями та моніторинг працевлаштування випускників свідчать про широкий спектр місць роботи, готовність до зміни яких (зі зміною або без зміни посади та функціональних

обов'язків) також буде проявом горизонтальної мобільності. Зокрема, фахівець спеціальної освіти може реалізовувати свою професійну діяльність у таких освітніх закладах: спеціальні заклади освіти (заклад дошкільної освіти, спеціальна школа, навчально-реабілітаційний центр); спеціальні групи при закладі дошкільної освіти / класи при закладі загальної середньої освіти; заклад дошкільної освіти та заклад загальної середньої освіти з інклюзивною формою навчання; інклюзивно-ресурсні центри та ін. Мобільність фахівців при зміні закладу як місця роботи проявляється не лише в територіальному переміщенні, а й готовності до зміни сутності роботи, оскільки організація діяльності в закладах є різною, зважаючи на особливості контингенту дітей та завдань роботи з ними.

Змінюючи заклад освіти фахівець має бути готовим переорієнтуватись на іншу вікову категорію дітей та/або інші особливі освітні потреби у дітей. Власне однією з відмінностей фахівця спеціальної освіти від інших фахівців освітньої галузі є його професійна компетентність щодо роботи з різними віковими категоріями дітей та дорослими. Крім того, робота в різних закладах освіти відрізнятиметься й категоріями дітей, з якими працює фахівець (наприклад, спеціальна школа – діти з інтелектуальними порушеннями; навчально-реабілітаційний центр – діти з комплексними порушеннями, у структурі яких є інтелектуальний недорозвиток; інклюзивний заклад освіти, ІРЦ – діти з інтелектуальними порушеннями, ЗПР, комплексними порушеннями та ін. [3; 4; 5; 6]. Спеціалізація 016.02 Олігофренопедагогіка передбачає роботу з дітьми з різними порушеннями пізнавальної діяльності.

Також у визначених закладах освіти фахівці можуть працювати на різних посадах. Тому їх варіативність є ще одним із проявів горизонтальної мобільності. Варто відзначити, що визначені функції (напрями діяльності) фахівців є не змінними на різних посадах, оскільки складають основу професійної компетентності. Зокрема, фахівці спеціальної освіти зі спеціалізації 016.02 Олігофренопедагогіка можуть працювати за такими посадами: асистент вчителя-дефектолога/вчителя спеціальної освіти; асистент вчителя; вчитель-дефектолог; вчитель спеціальної освіти; асистент вихователя закладу дошкільної освіти; вихователь (закладів спеціальної або інклюзивної дошкільної та загальної середньої освіти); фахівець інклюзивно-ресурсного центру.

Посадові обов'язки фахівців можуть суттєво відрізнятись у

процесі роботи в різних закладах, де вони займають різні посади та реалізують різні види професійної діяльності. Зокрема, у закладах спеціальної освіти фахівці здійснюють професійну діяльність на посадах вчителя спеціальної освіти, вихователя та асистента вчителя спеціальної освіти. В умовах інклюзивного закладу фахівці працюють у ролі вчителя-дефектолога, асистента вихователя закладу дошкільної освіти, асистента вчителя, асистента вчителя-дефектолога. Відмінність у роботі вчителя спеціальної освіти та вчителя-дефектолога передусім полягає у тому, що останній не здійснює навчальну діяльність з дітьми з особливими освітніми потребами, а реалізує корекційно-розвиткову складову психолого-педагогічного супроводу інклюзивної освіти. Посади асистентів попри те, що в загальному визначатимуться спільними професійними завданнями, також будуть відрізнятися з урахуванням закладу освіти (спеціального чи інклюзивного, дошкільного чи загальної середньої освіти), які мають різну специфіку організації процесу навчання. Функціональні обов'язки фахівців спеціальної освіти в інклюзивно-ресурсному центрі полягають у здійсненні комплексної оцінки стану розвитку дитини, надання рекомендацій та консультацій фахівцям, батькам щодо організації освітнього процесу дітей з ООП, проведення психолого-педагогічної та корекційно-розвиткової роботи з дітьми [3; 4; 5; 6].

Варіативність проявів горизонтальної мобільності фахівців спеціальної освіти обумовлена особливостями професійної компетентності. Відповідно до компетентнісного підходу, як зазначає В. Левченко, мобільність педагога визначається не лише його багатофункціональністю (здатність і готовність виконувати види діяльності різних спеціальностей, галузей, різні посадові обов'язки), а й іншими компетенціями, які також є характерними і для фахівця спеціальної освіти, зокрема [1]: інноваційність, професійна динамічність, синергетичність, інтелектуальна гнучкість, креативність, самоефективність, адаптивність, рефлексивність та ін.

Висновки. Отже, горизонтальна професійна мобільність фахівців спеціальної освіти обумовлена особливостями професійної діяльності, яка передусім є багатофункціональною та передбачає реалізацію різних видів і напрямів роботи, а також проявляється в готовності працювати в різних закладах відповідно до професійної компетентності, обіймати різні посади, що відрізняються функціональними та посадовими обов'язками, працювати з різними категоріями дітей. Аналізуючи професійну діяльність фахівців

спеціальної освіти слід також виділити й такі показники мобільності, як: готовність до виконання нових нестандартних завдань, інноваційних видів діяльності, використання новітніх технологій і методик, зміна умов роботи (навчання в класах, дистанційне, змішане навчання), здійснення самоосвіти та саморозвитку, рефлексивність та ін. Специфіка професійної діяльності фахівців спеціальної освіти потребує сформованості мобільності як якості особистості фахівця, що проявляється у готовності до змін та швидкій адаптації до нових умов.

Перспективою подальших досліджень є визначення готовності фахівців спеціальної освіти до різних варіантів мобільності у професійній діяльності та розробка методичного забезпечення формування професійної мобільності фахівців спеціальної освіти.

Бібліографія

- 1. Левченко, В.А.** (2018) Соціально-психологічні чинники формування професійної мобільності особистості педагога в ситуаціях змін. *Методист.* 2 (74). 42-46. <https://core.ac.uk/download/pdf/154284011.pdf>;
- 2. Миронова, С.П.** (2015) Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.;
- 3. Наказ** Міністерства освіти і науки України від 08.06.2018 р. № 609 «Про затвердження примірною Положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти». <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0609729-18#Text>;
- 4. Наказ** Міністерства освіти і науки України від 16.06. 2020 р. № 799 «Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти». <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-standartu-vishoyi-osviti-za-specialnistyu-016-specialna-osvita-dlya-pershogo-bakalavrskogo-rivnya-vishoyi-osviti>;
- 5. Постанова** Кабінету Міністрів України від 12.07.2017 р. № 545 «Положення про інклюзивно-ресурсний центр». <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF>;
- 6. Постанова** Кабінету Міністрів України від 6.03.2019 р. № 221 «Про затвердження Положення про спеціальну школу та Положення про навчально-реабілітаційний центр». <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/221-2019-%D0%BF#Text>;
- 7. Пріма, Р.М.** (2010) Теоретики-методичні засади формування професійної мобільності майбутнього фахівця спеціальної освіти (*Дис. д-ра пед. наук*). Волинський національний університет

імені Лесі Українки, Луцьк.; **8. Сушенцева, Л.Л.** (2011) Формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах: теорія і практика : монографія. Кривий Ріг: Видавничий дім.; **9. Sorokin, P.** (1959) *Social and Cultural Mobility*. New York: TheFreePress.

References

1. Levchenko, V.A. (2018) Social and psychological officials of the formation of professional mobility of the teacher in situations of change. *Methodist*. 2 (74). 42-46). <https://core.ac.uk/download/pdf/154284011.pdf>. [in Ukrainian].; **2. Myronova, S.P** (2015) *Correctional psychopedagogy. Oligophrenopedagogy*. Kamenets-Podilsky: Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University. [in Ukrainian].; **3. Order** of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated 08.06.2018 № 609 "On approval of the model Regulations on the team of psychological and pedagogical support of children with special educational needs in general secondary and preschool education". <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0609729-18#Text>. [in Ukrainian].; **4. Order** of the Ministry of Education and Science of Ukraine of June 16, 2020 № 799 "On approval of the standard of higher education in specialty 016" Special education "for the first (bachelor's) level of higher education" <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-standartu-vishoyi-osviti-za-specialnistyu-016-specialna-osvita-dlya-pershogo-bakalavrskogo-rivnya-vishoyi-osviti>. [in Ukrainian].; **5. Resolution** of the Cabinet of Ministers of Ukraine of July 12, 2017 № 545 "Regulations on the Inclusive Resource Center". <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF>. [in Ukrainian].; **6. Resolution** of the Cabinet of Ministers of Ukraine of March 6, 2019 № 221 "On approval of the Regulations on the special school and the Regulations on the training and rehabilitation center". <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/221-2019-%D0%BF#Text>. [in Ukrainian].; **7. Prima, R.M.** (2010) *Theorists-methodical bases of formation of professional mobility of the future specialist of special education (Doctor's thesis)*. Lesia Ukrainka Volyn National University, Lutsk. [in Ukrainian].; **8. Sushentseva, L.L** (2011) *Formation of professional mobility of future skilled workers in vocational schools: theory and practice: a monograph*. Kryvyi Rih: Publishing House. [in Ukrainian].; **9. Sorokin, P.** (1959) *Social and Cultural Mobility*. New York: The Free Press. [in English].

Стаття отримана 15.04.2022 р.

УДК 378.147.091.33-027.22:[378.6:61](477.52)

DOI 10.32626/2413-2578.2022-19.102-111

К. Зелінська-Любченко

kartinka-muza@ukr.net

orcid.org/0000-0002-9986-4989

Л. Стахова

larastakhova4@meta.ua

orcid.org/0000-0002-0540-0674

Л. Мороз

biznesline2017@gmail.com

orcid.org/0000-0001-6087-1252

ЛОГОПЕДИЧНИЙ ПРАКТИКУМ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ 016 СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА (ЛОГОПЕДІЯ)

Відомості про автора: Зелінська-Любченко Катерина, кандидат педагогічних наук, доцент, 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. **Стахова Лариса**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри логопедії Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, Суми, Україна. У колі наукових інтересів: проблема корекції порушень мовленнєвого розвитку в дітей дошкільного віку. E-mail: larastakhova4@meta.ua.

Contact: Zelinska-Liubchenko Kateryna, Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor, Logopedic Department of Sumy Makarenko state pedagogical university, Sumy, Ukraine. The scientific 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. **Stakhova Larisa**, Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor, Logopedic Department of Sumy Makarenko state pedagogical university, Sumy, Ukraine. The scientific interests: the problem of speech disorders correction of preschool children. E-mail: larastakhova4@meta.ua.

Зелінська-Любченко К., Стахова Л., Мороз Л. Логопедичний практикум в системі підготовки магістрів спеціальності 016 Спеціальна освіта (Логопедія). У статті висвітлено особливості викладання вибіркового освітнього компоненту «Логопедичний практикум» у СумДПУ імені А. С. Макаренка для студентів другого (магістерського) рівня вищої освіти. Освітній компонент відзначається своєю практичною спрямованістю. У результаті вивчення зазначеної навчальної дисципліни студенти мають володіти наступними вміннями: проводити аналіз мовленнєвих порушень; визначати зміст корекційної роботи; вибрати доцільні методи та прийоми логопедичного впливу при різних мовленнєвих порушеннях у дітей та дорослих; обирати доречну послідовність дій та продуктивно їх виконувати; проводити корекційну роботу з особами із мовленнєвими порушеннями різного віку. В рамках курсу студенти мають змогу працювати із особами з мовленнєвими порушеннями на базі Науково-практичного центру кафедри логопедії а саме: спостерігати за проведенням консультацій, діагностики та занять фахівцями центру, а також брати участь в обговоренні виду та ступеня мовленнєвого порушення і здійснювати повноцінний логопедичний вплив.

Зазначено, що освітній компонент «Логопедичний практикум» є важливим у процесі оволодіння фахом логопеда. Особливо значущим він є для студентів-магістрантів, що вступили в магістратуру за системою «перехресного вступу».

Ключові слова: освітній компонент, практична підготовка, логопедичний практикум, Науково-практичний центр кафедри логопедії, професійна підготовка.

K. Zelinska-Lyubchenko, L. Stakhova, L. Moroz. Speech therapy workshop in the masters' training system of specialty 016 Special education (Speech therapy). The peculiarities of the selective educational component teaching "Speech Therapy Workshop" at Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko for students of the second (master's) higher education level are highlighted in the article. It is noted that the educational component is marked by its practical orientation. As this discipline studying result, students must have the following skills: analyzing speech disorders; determining the content, speech therapy choice of methods and techniques for various speech disorders in children and adults; choosing the appropriate sequence of actions and performing them productively; carrying out corrective work with persons with different ages speech disorders. It should also be noted that the new generation of special education specialists must implement modern models of end-to-end development, engage in research, research, innovation and practical activities, which is also possible as the studying result of the educational component "Speech Therapy Workshop".

In addition to theoretical training, students improve their skills in overcoming various speech disorders and have the opportunity to practice a number of classes on the basis of the Scientific and Practical Center of Speech Therapy Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko, which specializes in providing speech therapy to all ages people with various psychophysical development disorders. This significantly enhances the effect of the theoretical material mastering. Master's students have the opportunity to observe the consultations, diagnostics and classes of the center's specialists, as well as to fully participate in the work. The working advantages in the center are that you can observe the work with people with different speech disorders diagnoses, as well as improving skills in working with different ages people.

It is noted that the educational component "Speech Therapy Workshop" is extremely useful. Especially for undergraduate students who have entered the master's program under the "cross-entry" system.

Keywords: educational component, practical training, speech therapy workshop, Scientific and Practical Center of Speech Therapy Department, professional training.

Постановка проблеми. Освітньою програмою підготовки здобувачів вищої освіти на другому (магістерському) рівні за спеціальністю 016 Спеціальна освіта (016.01 Логопедія) передбачена

підготовка висококваліфікованих, конкурентоспроможних фахівців здатних розв'язувати складні задачі дослідницького та/або інноваційного характеру у сфері спеціальної та інклюзивної освіти, що реалізується шляхом засвоєння глибоких фундаментальних дисциплінарних знань та навичок роботи із сучасними логокорекційними технологіями. З цією метою навчальним планом передбачено цикл обов'язкових та варіативних освітніх компонентів. Логопедичний практикум є варіативним освітнім компонентом, але враховуючи специфіку дисципліни вважаємо за доцільне рекомендувати студентам обирати саме її.

Особливо корисною дисципліна буде для магістрантів, які вступили за системою «перехресного вступу». На сьогодні ми стикаємося із проблемою саме практичної підготовки цих студентів до професійної діяльності, адже за попередньою освітою магістрант може мати зовсім не споріднену кваліфікацію. Це означає, що майбутній фахівець-логопед до вступу на спеціальність не мав жодної можливості практично вдосконалювати необхідні практичні логопедичні уміння та навички та потребує додаткового практикуму з обраного фаху. У ході ж вивчення дисципліни «Логопедичний практикум» питання практичної підготовки студентів вирішуються достатньою мірою. Окрім теоретичної бази студенти вдосконалюють свої уміння з подолання різних мовленнєвих порушень і мають змогу відпрацювати певну кількість занять на базі Науково-практичного центру кафедри логопедії, що профілюється на наданні логопедичної допомоги особам різного віку із мовленнєвими порушеннями.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема підготовки фахівців у галузі спеціальної та інклюзивної освіти на сьогодні є надзвичайно важливою. Особливо гостро наразі постає проблема підготовки магістрів-логопедів, яких зараховано на навчання за системою «перехресного вступу».

Ґрунтовні наукові положення щодо підготовки фахівців у галузі спеціальної та інклюзивної освіти розкриті у працях І. Кузави [1], В. Засенка [2], С. Миронової [3], Н. Пахомової [4], Н. Савінової [5], В. Синьова [6], М. Шеремет[6], та інших. Автори визначали концептуальні основи підготовки вчителя-дефектолога до корекційної роботи у спеціальних закладах, розробляли теорію та практику професійної підготовки логопедів у ВНЗ, висвітлювали інваріантну складову підготовки корекційного педагога до роботи в інклюзивному середовищі, описували основні тенденції модернізації підготовки

корекційних педагогів в умовах реформування освітньої галузі та наголошували на необхідності запровадження інноваційних змін в сучасній українській освіті.

Проте, слід зазначити, що особливості організації освітнього процесу зі студентами-магістрантами, яких зараховано на навчання за системою «перехресного вступу», науковцями досліджена не у повній мірі. Вважаємо одним із ефективних засобів підвищення фахової компетентності у цих студентів – збільшення обсягу практичного компоненту, що стає можливим завдяки вивченню дисципліни «Логопедичний практикум».

Мета статті: висвітлити особливості викладання дисципліни «Логопедичний практикум» у системі підготовки магістрів спеціальності 016 Спеціальна освіта (Логопедія).

Виклад основного матеріалу. В рамках освітньої програми підготовки здобувачів вищої освіти на другому (магістерському) рівні за спеціальністю 016 Спеціальна освіта (016.01 Логопедія) передбачено вивчення студентами циклів як обов'язкових, так і варіативних освітніх компонентів. Одним із освітніх компонентів вибіркового циклу є «Логопедичний практикум». Його особливість полягає у практичній спрямованості курсу.

Так, у результаті вивчення зазначеної навчальної дисципліни студенти мають оволодіти знаннями про закономірності формування мовлення; види мовленнєвих порушень, актуальні завдання сучасної логопедії; причини та механізми мовленнєвих порушень у дітей і дорослих; симптоматику мовленнєвих порушень; класифікації мовленнєвих порушень; методи та прийоми діагностики, корекції та профілактики порушень мовлення у дітей. Також в рамках курсу студенти мають змогу працювати із особами з мовленнєвими порушеннями на базі Науково-практичного центру кафедри логопедії СумДПУ імені А. С. Макаренка, що значно підсилює ефект від засвоєння теоретичного матеріалу.

Зміст логопедичної роботи залежить від виду мовленнєвого порушення, його форми, ступеня тяжкості та супутніх порушень. Знання вчителем-логопедом особливостей корекційно-розвиткової роботи при різних мовленнєвих порушеннях є необхідною умовою успішного подолання недоліків мовлення у дітей та дорослих. Тому при підготовці майбутніх фахівців-логопедів є доцільним поглиблення, поширення та оновлення знань, умінь та навичок на основі того рівня, який студенти отримали раніше.

У ході вивчення курсу студенти повинні знати: принципи аналізу мовленнєвих порушень та їх подолання; типи та форми мовленнєвих порушень; особливості корекційної роботи при різних мовленнєвих порушеннях.

За результатами курсу студенти повинні вміти: проводити аналіз мовленнєвих порушень; визначати зміст, вибір методів та прийомів логопедичного впливу при різних мовленнєвих порушеннях у дітей та дорослих; обирати доречну послідовність дій та продуктивно їх виконувати; проводити корекційну роботу з особами із мовленнєвими порушеннями різного віку.

Також слід зазначити, що нове покоління фахівців спеціальної освіти має реалізовувати сучасні моделі наскрізного розвитку, займатися пошуковою, дослідницькою, інноваційною та практичною діяльністю, що також можливо в результаті вивчення освітнього компоненту «Логопедичний практикум».

Інформаційний зміст навчальної дисципліни передбачає роботу за трьома розділами:

Розділ I. Теоретичні і методологічні основи логопедії – сприяє пригадуванню та запам'ятовуванню студентами загальних питань логопедії та зосереджується на розгляді наступних питань (тем): логопедія як наука, класифікація мовленнєвих порушень, принципи аналізу мовленнєвих порушень, принципи і методи логопедичного впливу, методи та прийоми корекційної роботи, механізми мовленнєвих порушень, розвиток мовлення в онтогенезі, причини мовленнєвих порушень, первинна та вторинна профілактика мовленнєвих порушень, профілактика порушень усного мовлення, профілактика порушень писемного мовлення.

Розділ II. Обстеження дітей із мовленнєвими порушеннями – допомагає зосередитись на наступних питаннях: мета і основні завдання логопедичної діагностики, стратегія дослідження, сучасні діагностичні технології, обробка результатів, логопедичний висновок, дидактичне оснащення, оформлення документації, особливості обстеження при різних мовленнєвих порушеннях (дислалії, дизартрії, афазії, алалії, ринології, порушеннях голосу, дислексії, дисграфії); обстеження дітей із ФФНМ, ФНМ, ЗНМ; обстеження немовленнєвих та загальних мовленнєвих процесів (збір анамнезу, організація бесіди з дорослими, батьками та дітьми, обстеження фізіологічного та мовленнєвого дихання, темпо-ритмічної організації мовлення, сили та висоти голосу, слухового сприймання, інтонаційної сторони мовлення; обстеження дрібної та

загальної моторики, обстеження артикуляційної моторики); обстеження мовлення дітей та дорослих (обстеження експресивного та імпресивного мовлення, обстеження словника, граматичної складової мовлення, зв'язного мовлення, фонематичного слуху, навичок звукового аналізу, звуковимови; обстеження письма та читання).

Розділ III. Корекційна робота при різних мовленнєвих порушеннях – є найбільшим за часом вивчення і включає в себе наступні питання: особливості корекційної роботи при дислалії (поняття дислалії, класифікація дислалії, причини дислалії, напрями корекційної роботи, етапи постановки звуків, мета та зміст кожного етапу, способи постановки звуків); особливості корекційної роботи при дизартрії (поняття дизартрії, класифікація дизартрії, причини дизартрії, напрями корекційної роботи при дизартрії, визначення стертої дизартрії, логопедичний масаж при дизартрії, організація корекційної роботи при стертій дизартрії); особливості корекційної роботи при ринолалії (поняття ринолалії, класифікація ринолалії, причини ринолалії, види розщелин, напрями корекційної роботи, доопераційний та післяопераційний етапи корекційної роботи, методики корекції мовлення при ринолалії); особливості корекційної роботи при алалії (поняття алалії, класифікація алалії, причини алалії, напрями корекційної роботи, етапи корекційної роботи, методики запуску мовлення у дітей, які не розмовляють); особливості корекційної роботи при афазії (поняття афазії, класифікація афазії, причини афазії, етапи роботи при різних формах афазії, основи корекційно-відновлювальної роботи, типи занять); особливості корекційної роботи при порушеннях голосу (класифікація порушень голосу, причини порушень голосу, напрями корекційно-відновлювальної роботи, фонопедія); особливості корекційної роботи при порушеннях писемного мовлення (поняття дисграфії та дислексії, поняття дизорфографії, класифікації дислексії та дисграфії, типи патологічних помилок, корекційна робота з подолання патологічних помилок); особливості корекційної роботи при заїканні (поняття заїкання, класифікація заїкання, судоми, комплексний підхід подолання заїкання, методики подолання заїкання у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, підлітків та дорослих; напрями корекційної роботи при заїкання, нетрадиційні методи подолання заїкання); особливості організації корекційної роботи при ФФНМ та ЗНМ (поняття ЗНМ та ФФНМ, напрями корекційно-розвиткової роботи, типи занять з подолання ФФНМ та ЗНМ, планування

корекційно-розвиткової роботи, ведення документації, розподіл робочого часу); інноваційні технології як засіб корекції мовленнєвих порушень; особливості корекційної роботи з виправлення мовленнєвих недоліків у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, вадами зору, вадами слуху.

В рамках самостійної роботи з дисципліни студенти мають змогу долучитися до роботи Науково-практичного центру кафедри логопедії СумДПУ імені А. С. Макаренка. Наразі в центрі працюють 5 фахівців (3 із яких логопеди, 1 – логопед-дефектолог, 1 – спеціальний психолог). Студенти-магістранти мають змогу спостерігати за проведенням консультацій, діагностики та занять фахівцями центру, а також повноцінно включатися в роботу. Магістранти під керівництвом фахівців центру проводять сумісну діагностику, консультації з батьками, складають індивідуальні плани роботи та проводять заняття із особами з мовленнєвими порушеннями, які на цей час перебувають у центрі. Перевагами занять на базі центру є те, що магістранти мають змогу долучитися до корекційної роботи з особами з різними мовленнєвими порушеннями, а також вдосконалювати навички роботи з особами різного віку.

Наразі в центрі проводяться лише індивідуальні заняття, а з часу введення воєнного стану в Україні у зв'язку з військовою агресією Російської Федерації проти України центр працює виключно онлайн. Проте і зараз студенти мають можливість проводити заняття та опановувати особливості проведення логопедичної роботи дистанційно.

Крім того студенти мають можливість ознайомитися з розробками фахівців центру, підібрати методики дослідження та засоби проведення логопедичної роботи, що є дуже важливим у процесі подальшого написання кваліфікаційної роботи. Також магістранти мають змогу проводити самостійні дослідження на базі центру.

Як вже наголошувалося раніше, освітній компонент «Логопедичний практикум» є надзвичайно корисним для студентів-магістрантів, що вступили в магістратуру за системою «перехресного вступу». Зазвичай ці студенти мають достатню теоретичну підготовку (що визначається на етапі вступу), але зовсім не мають практичних навичок роботи логопеда. Навчання в магістратурі триває лише 1 рік і 4 місяці, і за цей час важко опанувати навичками логопедичної роботи з нуля, а в рамках курсу є можливість практичної роботи та ще й з

різними категоріями осіб із мовленнєвими порушеннями. Тому викладачі кафедри завжди звертають увагу студентів на важливість вибору цієї дисципліни.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Отже, основною метою вибіркового освітнього компоненту «Логопедичний практикум» є формування у студентів професійної компетентності, і зокрема, такої її складової як професійно-практична підготовка студентів до організації та проведення логопедичних занять у процесі корекційно-логопедичної роботи з особами з мовленнєвими порушеннями. Особливо важливо вивчати цю дисципліну студентам, що зараховані на навчання за системою «перехресного вступу», адже вона має чітку практичну спрямованість. Перспективи подальших розвідок вбачаємо у подальшому вивченні особливостей практичної роботи в рамках зазначеного освітнього компоненту дистанційно.

Бібліографія

1. Кузава, І. Б. (2013) Інклюзивна освіта дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку : теорія та методика: моногр. Луцьк.
2. Засенко, В. В. (2004) Сучасні проблеми теорії і практики навчання дітей з особливими потребами. *Сучасні тенденції розвитку спеціальної освіти (Українсько-канадський досвід): матеріали Міжнародної конференції*. К. Наук. Світ. 26-30.
3. Миронова С. (2003) Концептуальні основи підготовки вчителя-дефектолога до корекційної роботи у спеціальних закладах. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. 17. 19–24.
4. Пахомова Н.Г. (2013.) Теорія і практика професійної підготовки логопедів у ВНЗ: монографія. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка.
5. Савінова Н.В., Берегова М.І. (2017) Підготовка корекційного педагога до роботи в інклюзивному середовищі: інваріантна складова. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. *Зб. наук. Праць*. За ред. В.В. Засенка, А.А. Колупаєвої. К.: ТОВ «Наша друкарня». 13. 216.
6. Синьов В.М., Шеремет М.К. (2015) Основні тенденції модернізації підготовки корекційних педагогів в умовах реформування освітньої галузі [Електронний ресурс]. Режим доступу: file:///C:/Users/Asus/Downloads/pednauk_2015_7_47.pdf.

References

1. Kuzava, I.B. (2013) Inclusive education of preschoolers who need correction of psychophysical development: theory and methodology: monograph. Lutsk. [in Ukrainian].
2. Zasenkov, V.V. (2004) Modern

problems of theory and practice of teaching children with special needs. Current trends in the development of special education (Ukrainian-Canadian experience): *Proceedings of the International Conference*. K. Nauk. World. 26-30. [in Ukrainian]. **3. Mironova S.** (2003) Conceptual bases of preparation of the teacher-defectologist for correctional work in special establishments. *Bulletin of Lviv University. The series is pedagogical*. 17. 19–24. [in Ukrainian]. **4. Pakhomova N.G.** (2013.) Theory and practice of professional training of speech therapists in higher education: a monograph. Poltava: PNP named after V.G. Korolenko. [in Ukrainian]. **5. Savinova N.V., Beregova M.I.** (2017) Preparing a correctional teacher to work in an inclusive environment: an invariant component. Education of people with special needs: ways of development. *Coll. Science. Works. For the order*. V.V. Zasenka, A.A. Kolupaeva. K.: Our Printing House LLC. 13. 216. [in Ukrainian]. **6. Sinyov V.M., Sheremet M.K.** (2015) The main trends in the modernization of the training of correctional teachers in terms of reforming the education sector [Electronic resource]. Access mode: file:///C:/Users/Asus/Downloads/pednauk_2015_7_47.pdf. [in Ukrainian].

Авторський внесок: К. Зелінська-Любченко – 40%, К. Стахова – 30%, Л. Мороз – 30%.

Стаття отримана 20.04.2022 р.

УДК 316.61:159.9-051

DOI 10.32626/2413-2578.2022-19.111-121

В. Є. Коваленко

kovalenkov811@gmail.com

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

СТРУКТУРА ТА ЗМІСТ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТНЬОЇ ПРОГРАМИ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІВ ЗАКЛАДІВ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Відомості про автора: Коваленко Вікторія – кандидат психологічних наук, доцент, докторант кафедри психокорекційної педагогіки і реабілітології 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 and Reabilitology, National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, Ukraine; associate professor of the department of Human Health, Reabilitology 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:
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. **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. Структура та зміст спеціальної освітньої програми підвищення кваліфікації педагогів закладів позашкільної освіти. У статті представлено освітню програму підвищення кваліфікації педагогів закладів позашкільної освіти у сфері навчання, виховання та соціалізації школярів з інтелектуальними порушеннями у гуртковій роботі. При розробці спеціальної освітньої програми було застосовано системний підхід, який є найбільш ефективним і всебічним. Розглядається структура та змістовне наповнення спеціальної освітньої програми, визначено мету, фокус, орієнтацію, особливості освітньої програми. Охарактеризовано

програмні компетентності: інтегральну, загальні та фахові; визначено програмні результати навчання, ресурсне забезпечення реалізації освітньої програми. Обґрунтовано тематичне планування за навчальними модулями, представлено матрицю відповідності програмних компетентностей навчальним модулям освітньої програми організації та проведення підвищення кваліфікації педагогів закладів позашкільної освіти. Описано матрицю забезпечення програмних результатів навчання відповідним навчальним модулям. Тож, підвищення кваліфікації педагогів закладів позашкільної освіти із застосуванням спеціальної освітньої програми набуває ознак функціональної системи, спрямованої на вирішення завдання різнобічного розвитку та збагачення загальної і професійної культури особистості фахівця.

Ключові слова: позашкільна освіта, спеціальна освітня програма, школярі з інтелектуальними порушеннями, соціалізація, розвиток, інтереси.

Kovalenko V. Ye. The structure and content of a special educational program for advanced training of teachers of out-of-school education institutions. The article presents an educational program for the advanced training of teachers of out-of-school education institutions in the field of remedial education, education and socialization of schoolchildren with intellectual disabilities in circle work. The educational program is considered as a single set of educational components (subjects, disciplines, individual tasks, tests, etc.), planned and organized to achieve certain learning outcomes. When developing a special educational program, a systematic approach was applied, the most effective and comprehensive. The structure and content of the special educational program are considered, the purpose, focus, orientation, features of the educational program are determined. Program competencies are characterized: integral, general and professional; program learning outcomes, resource support for the implementation of the educational program are determined. Thematic planning for training modules is substantiated, a matrix of compliance of program competencies with training modules of the educational program for organizing and improving the qualifications of teachers of out-of-school education institutions is presented. The matrix of providing programmatic learning outcomes to the relevant training modules is described. The development of this educational program is based on 150 hours, the training period is 1 month. The aim of the program is to improve the professional competencies of teachers of out-of-school education institutions; able to

professionally apply in practice modern pedagogical forms, methods and techniques of working with children with intellectual disabilities; development of professional competencies of teachers of creative associations of institutions of out-of-school education in the process of involving schoolchildren with intellectual disabilities in circle work. Therefore, the advanced training of teachers of out-of-school education institutions with the use of a special educational program acquires signs of a functional system aimed at solving the problem of diversified development and enrichment of the general and professional culture of a specialist's personality.

Keywords: out-of-school education, special education program, students with intellectual disabilities, socialization, development, interests.

Постановка проблеми. Уміння вчитися впродовж життя є ознакою високого професіоналізму педагогів. Особливого значення проблема підвищення кваліфікації педагогів закладів позашкільної освіти набуває у контексті постанови Кабінету міністрів України «Про організацію інклюзивного навчання в закладах позашкільної освіти» від 21 серпня 2019 р. № 779, яка є відповіддю на виклики часу щодо залучення школярів з особливими освітніми потребами до позашкільної освіти. Це зумовлено тим, що позитивний корекційно-виховний вплив на таких школярів значно зростає при включенні їх у позакласну суспільно-корисну, культурно-дозвілєву діяльність. На думку академіка В. Синьова до такої діяльності належить: краєзнавча робота; еколого-натуралістична робота тощо [3]. Проте, успішність позашкільної освіти осіб з інтелектуальними порушеннями залежить від професіоналізму керівників гурткової роботи та їх здатності до створення корекційно спрямованих освітніх середовищних умов, компліментарних можливостям і потребам цих дітей. Зокрема, В. Коваленко, В. Синьов (2021), Гуанхай Цзен (2022) вказують, що діти з інтелектуальними порушеннями, які залучаються до позашкільної освіти, потребують адаптації просторово-предметного компонента освітнього середовища та модифікації психодидактичного [1; 3]. Отже виникає протиріччя між запитом суспільства в залученні школярів з інтелектуальними порушеннями до закладів позашкільної освіти та спроможністю педагогів цих закладів до організації корекційно спрямованого освітнього процесу. Означене актуалізує проблему розробки спеціальних освітніх програм підвищення кваліфікації педагогів закладів позашкільної освіти, спрямованих на формування у

них спеціальних (фахових) компетентностей у сфері організації гурткової роботи зі школярами з інтелектуальними порушеннями за художньо-естетичним, туристсько-краєзнавчим, еколого-натуралістичним і спортивно-оздоровчим напрямками позашкільної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему теорії та практики підвищення кваліфікації педагогів у системі післядипломної педагогічної освіти досліджували І. Анциферова, І. Белецький, О. Биковська, В. Бондар, Н. Борисова, Т. Браже, В. Гладуш, В. Демчук, Л. Єрмола, А. Кузьмінський, О. Мармаза, Н. Протасова, Т. Сущенко та ін. У даних працях науковці розглядають як загальнометодологічні, так і технологічні аспекти навчання педагогічних кадрів у системі підвищення кваліфікації.

Проблема розробки освітніх програм відображена у працях В. Захарченко, В. Кременя, В. Лугового, Ю. Рашкевича, Ж. Таланова. У Законі України «Про освіту» зазначено, що «освітня програма – це єдиний комплекс освітніх компонентів (предметів вивчення, дисциплін, індивідуальних завдань, контрольних заходів тощо), спланованих і організованих для досягнення визначених результатів навчання». На думку Ю. Рашкевича (2014) провідними підходами до побудови освітньої програми поряд зі студентоцентрованим навчанням, є компетентнісний підхід [2]. Компетентнісний підхід розуміємо як спрямованість освітнього процесу на досягнення результатів у навчанні, якими є загальні і спеціальні (фахові) компетентності тих, хто навчається. Цей підхід спирається на дидактичні принципи науковості, свідомості навчання, системності, єдності абстрактного та конкретного, міцності й надійності знань, професійної самостійності. Тож в основу розробки освітньої програми організації та проведення підвищення кваліфікації за напрямом «Позашкільна освіта осіб з інтелектуальними порушеннями» для педагогів закладів позашкільної освіти було покладено вищезазначений підхід і принципи.

Мета статті: теоретично обґрунтувати й охарактеризувати структуру та зміст освітньої програми підвищення кваліфікації педагогів закладів позашкільної освіти за напрямом «Позашкільна освіта осіб з інтелектуальними порушеннями».

Виклад основного матеріалу статті. В основу розроблення даної освітньої програми закладено 150 годин, термін навчання 1 місяць. Метою програми є удосконалення професійних

компетентностей педагогів закладів позашкільної освіти; здатних професійно застосовувати на практиці сучасні педагогічні форми, методи та прийоми роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями, розвиток професійних компетентностей педагогів творчих об'єднань закладів позашкільної освіти у процесі залучення школярів з інтелектуальними порушеннями до гурткової роботи.

В освітній програмі зроблено акцент на поглибленні компетентностей професійної діяльності педагогів закладів позашкільної освіти, керівників гуртків з питань:

- ефективно організації навчального процесу в гуртках, в які залучено дітей шкільного віку з інтелектуальними порушеннями на основі проведення стартової діагностики їх інтересів, рівня розвитку та соціалізації;

- застосовування інноваційних методів, форм, прийомів навчання з урахуванням специфічних закономірностей розвитку та соціалізації школярів з інтелектуальними порушеннями та індивідуальних особливостей інтересів, вподобань, здібностей і схильностей;

- формування та розвитку ключових предметних компетентностей учнів відповідно до напрямку позашкільної освіти;

- вирішення завдання корекційного виховання школярів з інтелектуальними порушеннями в гуртковій роботі, підготовка їх до усвідомленого професійного вибору та самостійного життя у демократичному суспільстві;

- удосконалення знань, навичок і вмінь здобувачів освіти у галузі позашкільної освіти, вироблення здатності оцінювати, адаптувати та розробляти нові освітні матеріали з урахуванням індивідуальних можливостей і потреб школярів з інтелектуальними порушеннями та конкретних навчальних ситуацій, творчо використовувати педагогічні технології компетентнісно орієнтованої, спеціальної й інклюзивної освіти.

До переліку компетентностей внесено наступні: інтегральна, загальні і фахові. Інтегральною компетентністю є здатність розв'язувати складні, спеціалізовані задачі та практичні проблеми у сфері позашкільної освіти, що передбачає проведення досліджень та/або здійснення інновацій за невизначеності умов і вимог. До переліку загальних компетентностей внесено наступні:

1. Здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях.
2. Здатність планувати й управляти часом.

3. Здатність використовувати інформаційні та комунікаційні технології.

4. Здатність до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел.

5. Здатність адаптуватися та діяти в новій ситуації, виявляти та вирішувати проблеми.

6. Здатність до генерації нових ідей та пошуку дієвих шляхів підвищення ефективності освітньої системи.

7. Здатність діяти на основі етичних мотивів, соціально відповідально та свідомо.

Перелік фахових компетентностей дещо ширший. До нього увійшли:

1. Здатність розуміти основні положення психології позашкільної освіти, психологічні особливості навчання і виховання школярів з інтелектуальними порушеннями у закладах позашкільної освіти.

2. Здатність виявляти та враховувати особливості процесів соціалізації та розвитку школярів з інтелектуальними порушеннями, їх інтересів в освітньому процесі.

3. Здатність до консультування з теоретико-методичних питань організації різних моделей позашкільної освіти школярів з інтелектуальними порушеннями.

4. Здатність виявляти, ставити та вирішувати проблеми гармонізації процесів соціалізації та розвитку школярів з інтелектуальними порушеннями засобами позашкільної освіти

5. Здатність до здійснення моніторингу та аналітики позашкільної освіти школярів з інтелектуальними порушеннями.

6. Здатність розуміння цілей і особливостей організації позашкільної освіти школярів з інтелектуальними порушеннями у закладах позашкільної освіти.

7. Обізнаність з нормами розробки та застосування освітньої програми закладу позашкільної освіти.

8. Здатність проектувати та реалізовувати навчання школярів з інтелектуальними порушеннями.

9. Уміння застосовувати навчально-методичні матеріали відповідно до конкретного освітнього контексту напряму позашкільної освіти.

10. Здатність проектувати та реалізовувати позашкільну освіту за напрямами.

Представлені компетентності корелюють з програмними результатами навчання, такими як:

1. Здійснювати діагностику розвитку та соціалізації школярів з інтелектуальними порушеннями.

2. Добирати напрям гурткової роботи відповідно до інтересів, рівня розвитку та соціалізованості школярів з інтелектуальними порушеннями.

3. Здійснювати психолого-педагогічний супровід школярів з інтелектуальними порушеннями у закладах позашкільної освіти.

4. Здійснювати адаптацію та модифікацію існуючих наукових підходів до конкретних ситуацій професійної діяльності у позашкільній освіті школярів з інтелектуальними порушеннями.

5. Аналізувати навчальні програми, посібники, інші засоби навчання, доцільно застосовувати дидактичні інструменти у навчальному процесі, інтегрувати нові наукові дані у зміст позашкільної освіти школярів з інтелектуальними порушеннями.

6. Уміння проектувати зміст навчання, пізнавальну діяльність школярів з інтелектуальними порушеннями і способи їхнього включення у процес навчання, планувати педагогічну діяльність керівника гурткової роботи.

7. Викладати зміст у формах і обсягах, оптимально придатних для сприйняття й засвоєння школярів з інтелектуальними порушеннями і необхідних для здобуття ними очікуваних результатів навчання.

8. Організовувати індивідуальну та групову роботу з використанням методів і способів, які дозволять розвивати здібності школярів з інтелектуальними порушеннями та враховувати психологічні особливості під час навчання.

9. Розробляти навчально-методичні матеріали з позашкільної освіти, впроваджувати їх, отримувати зворотній зв'язок, оцінювати якість знань школярів з інтелектуальними порушеннями.

10. Аналізувати й удосконалювати методи викладання та розробляти й запроваджувати педагогічні технології у практику.

11. Здійснювати позашкільну освіту за напрямами, уміти організовувати і реалізовувати освітній процес з використанням тренінгових технологій.

12. Уміння планувати й обґрунтовувати випускову роботу, визначати її цілі, оптимальні методи, наявність необхідних для них умов і ресурсів, основні етапи виконання, очікувані результати.

Вищезазначених результатів навчання можна досягти в результаті вивчення матеріалу трьох модулів, таких як: Модуль 1. Організаційно-педагогічні умови залучення школярів з інтелектуальними порушеннями до творчих об'єднань позашкільної освіти. 1.1. Установче заняття. 1.2. Поняття соціалізації та розвитку школярів з інтелектуальними порушеннями. 1.3. Стартова діагностика рівнів розвитку, здібностей, інтересів і рівня соціалізованості школярів з інтелектуальними порушеннями як фактор їх залучення до позашкільної освіти. 1.4. Врахування модально-специфічних і вікових психолого-педагогічних особливостей школярів з інтелектуальними порушеннями у процесі їх залучення до творчих об'єднань позашкільної освіти. 1.5. Моделі залучення школярів з інтелектуальними порушеннями до творчих об'єднань закладів позашкільної освіти.

Модуль 2. Адаптація та модифікація просторово-предметних, психодидактичних, соціальних умов освітнього середовища закладу позашкільної освіти. 2.1. Освітнє середовище закладу позашкільної освіти та його компоненти. 2.2. Адаптація просторово-предметного компонента освітнього середовища закладу позашкільної освіти. 2.3. Адаптація соціального компонента освітнього середовища закладу позашкільної освіти. 2.4. Модифікація психодидактичного компонента освітнього середовища закладу позашкільної освіти.

Модуль 3. Навчання, виховання, розвиток, соціалізація школярів з інтелектуальними порушеннями в творчих об'єднаннях позашкільної освіти. 3.1. Практикум з туристсько-краєзнавчого напрямку позашкільної освіти. 3.2. Практикум з художньо-естетичного напрямку позашкільної освіти. 3.3. Практикум з еколого-натуралістичного напрямку позашкільної освіти. 3.4. Практикум зі спортивно-оздоровчого напрямку позашкільної освіти.

Викладання та навчання на освітній програмі передбачає застосування проблемних, інтерактивних, проектних, інформаційно-комп'ютерних, саморозвивальних, колективних й інтегративних, контекстних технологій навчання а також електронне навчання в системі Moodle. Викладання проводиться у вигляді лекцій (в тому числі мультимедійних та інтерактивних), семінарських і практичних занять, «круглих столів», конференцій, самостійного навчання на основі монографій, підручників, посібників і конспектів, дистанційних консультацій із викладачами, підготовки випускової роботи.

Освітня програма передбачає можливість подальшого удосконалення та поглиблення професійних знань, умінь, навичок педагогів закладів позашкільної освіти, керівників гуртків, які здійснюють навчання школярів у гуртках і творчих об'єднаннях позашкільної освіти у системі неформальної та інформальної освіти.

Висновки і перспективи подальшого дослідження. Програма курсів підвищення кваліфікації педагогів закладів позашкільної освіти розроблена з урахуванням проблемних теоретичних, практичних і методичних питань в галузі навчання, виховання та корекційного розвитку школярів з інтелектуальними порушеннями в умовах диференційованого та інклюзивного навчання. Репрезентовані теми відзначаються новизною, зазвичай є авторськими науковими винаходами, що мають достатнє навчально-методичне забезпечення. Запропонована Програма, з одного боку, ґрунтується на навчальних програмах гурткової роботи туристсько-краєзнавчого, художньо-естетичного, еколого-натуралістичного та спортивно-оздоровчого напрямів позашкільної освіти, а з іншого, містить актуальні інноваційні особливості, зокрема, модифікації, що обумовлені специфічними закономірностями розвитку школярів з інтелектуальними порушеннями.

Бібліографія

1. Гуанхай, Цзен (2022) Організація дозвілля дорослих з особливими освітніми потребами в системі неформальної освіти КНР. *Автореф. дис. ... к-та педагог. наук: 011 Освітні, педагогічні науки.* Харків; **2. Захарченко, В. М.** Луговий, В. І., Рашкевич, Ю. М. та ін. (2014) Розроблення освітніх програм. Київ: ДП «НВЦ «Пріоритети»; **3. Синьов В. М.,** Коваленко В. М. (2021) Моделі залучення дітей з особливими освітніми потребами в освітній процес закладів позашкільної освіти. *Збірник наукових праць за матеріалами регіонального науково-практичного семінару «Використання ресурсів позашкільної освіти у процесі соціалізації дітей з особливими освітніми потребами».* Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди. 164 – 168.

References

1. Huankhai, Tszen (2022) Organization of leisure for adults with special educational needs in the non-formal education system of China. *Extended abstract of Doctor's thesis (Educational, pedagogical sciences).* Kharkiv. [in Ukrainian].; **2 Zakharchenko, V. M,** Lugovyi, V. I, Rashkevich, Y. M and others. (2014) Development of educational programs. Kyiv: "Priority Research Center". [in Ukrainian].;

3. Syniov, V. M, Kovalenko, V. Ye. (2021) Models of involving children with special educational needs in the educational process of out-of-school educational institutions. *Scientific proceedings of the materials of the regional scientific-practical seminar "Use of resources of out-of-school education in the process of socialization of children with special educational needs"*. Kharkiv: H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University. 164-168. [in Ukrainian].

Стаття отримана 28.03.2022 р.

УДК: 376-056.264

DOI 10.32626/2413-2578.2022-19.121-134

О.В. Константинів

konstantyniv15@gmail.com

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

Н. М. Бойчук

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПРОГРАМУВАННЯ ТА КОНТРОЛЮ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ

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

Бойчук Наталія Миколаївна, магістрант кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Contact: Oksana Konstantyniv, PhD, Associate Professor of the Department of Speech Therapy and Special Methods of Kamyanets-Podilsky National University named after Ivan Ogienko.. Email: konstantyniv15@gmail.com

Boychuk Natalia Mykolayivna, Master's student of the Department of Speech Therapy and Special Methods of Kamyanets-Podilsky National University named after Ivan Ogienko

Константи́нів О.В., Бойчук Н. М. Особливості розвитку програмування та контролю у дітей з порушеннями писемного мовлення. У статті розглядається проблема порушень функцій програмування та контролю у дітей з порушеннями писемного мовлення. З'ясовано, що формування навички письма – це тривалий та складний процес і за структурою самого акту письма, і формуванням навичок та психофізіологічних механізмів, що лежать в його основі. У нейропсихології відповідно до принципу системної будови вищих психічних функцій письмо, або ширше – писемне мовлення, розглядається як складна функціональна система, до складу яких входить багато компонентів, що опираються на роботу різних ділянок мозку. Розкрито особливості розвитку порушення письма у дітей з порушеннями писемного мовлення: персеверації букв, персеверації елементів літери; пропуск елементів літери, літер та складів; «злипання» (контамінації) слів; антиципації (передбачення) літер; помилки мовного аналізу; орфографічні та графічні помилки. Описані результати проведеного дослідження що рівня сформованості програмування та контролю у дітей з порушеннями мовлення. Виявлено середній та низький рівень сформованості регуляторних функцій у дітей з дисграфією.

Ключові слова: дисграфія, писемне мовлення, порушення писемного мовлення, програмування, контроль.

Konstantyniv O., Boychuk N. Peculiarities of development of programming and control functions in children with disorders of written speech. Younger school age is characterized by the rapid development of arbitrary forms of activity, the formation of higher mental functions (L. Vygotsky, M. Matveeva, etc.). In addition, at this age, the social situation of development, namely the beginning of schooling, makes increased demands on the level of formation of arbitrary regulation of activities. In such conditions, even a slight lack of regulation and control affects the possibility of successful adaptation of the child to the learning situation.

The formation of writing skills is a long and complex process both in the structure of the act of writing and the formation of skills and psychophysiological mechanisms that underlie it. In neuropsychology, according to the principle of systemic structure of higher mental functions, writing, or more broadly - written speech, is considered as a complex functional system, which includes many components that rely on the work of different parts of the brain.

Lack of arbitrary regulation of processes (planning and control functions). Problems with maintaining arbitrary attention, problems of task orientation, inclusion in the task, impulsiveness of decisions and inertia, problems of switching from one task to another are well known to teachers. In writing, children have difficulties such as regulatory dysgraphia. Namely, errors such as program simplification and pathological inertia are typical. Lack of orientation in the task, distribution of attention and control lead to errors in writing - scientists with speech disorders make the following mistakes: perseverence of letters, perseveration of letter elements (this error is most common in children with insufficient efferent or kinetic organization of movements); omission of elements of letters, letters and syllables; "Sticking" (contamination) of words; anticipation (prediction) of letters ("running in the sky"); errors of language analysis (for example, merged spelling of words instead of separate, lack of selection of the beginning of the sentence), spelling errors (the presence of spelling always complicates the spelling program). The study revealed a low and medium level of development of programming and control in writing.

Key words: dysgraphia, written speech, written speech disorders, programming, control.

Молодший шкільний вік характеризується бурхливим розвитком довільних форм діяльності, становленням вищих психічних функцій (Л. Виготський, М. Матвеева та ін). Крім того, у цьому віці соціальна ситуація розвитку, а саме початок шкільного навчання, висуває підвищені вимоги до рівня сформованості довільного регулювання діяльності. У таких умовах навіть незначний дефіцит регуляції та контролю впливає на можливість успішної адаптації дитини до навчальної ситуації.

Проблема вивчення причин шкільних труднощів (learning disabilities) висвітлюється у дослідження Н. Гаврилової, Н. Чередніченко, Н. Лопатинської, Т. Дягтяренко та ін. Нейропсихологічні методи дослідження визнаються тонким інструментом, що дає можливість розкрити індивідуальну своєрідність порушень у розвитку, у тому числі впливають успішність шкільної адаптації дітей з порушеннями писемного мовлення (Н. Чередніченко, В. Гайдаєнко та ін.). Розуміння механізмів, що впливають на формування функцій саморегуляції та контролю діяльності у молодшому шкільному віці у дітей з порушеннями писемного

мовлення, може сприяти вирішенню питань корекції навчальних труднощів та індивідуального підходу до навчання.

Аналіз наукових джерел. Вивчення причин шкільних труднощів (learning disabilities) висвітлюється у дослідженнях Н. Гаврилової, Н. Чередніченко, Н. Лопатинської, Т. Дягтяренко та ін. Нейропсихологічні методи дослідження визнаються тонким інструментом, що дає можливість розкрити індивідуальну своєрідність відхилень у розвитку, у тому числі впливають успішність шкільної адаптації дітей з порушеннями писемного мовлення (Н. Чередніченко, В. Гайдаєнко та ін.). Дослідження програмування, регуляції та контролю діяльності стикається як з концептуальними проблемами, пов'язаними з описом феноменів, що криються за цим поняттям, так і з методичними труднощами вибору адекватних задач засобів дослідження (D. Stuss, M. Alexander). Вирішення цих проблем можливе у межах нейропсихологічного підходу, розробленого О. Лурія. У той же час мінливість системної функціональної організації психічних процесів в онтогенезі потребує особливого підходу до нейропсихологічного дослідження дітей з порушеннями писемного мовлення.

Мета статті: розкрити особливості розвитку саморегуляції та контролю у дітей з порушеннями писемного мовлення.

Виклад основного матеріалу. Письмо – це складна багатокомпонентна функціональна система, в реалізації до якої задіяні такі складові, як програмування та контроль діяльності, серійна організація рухів, переробка кінестетичної, слухової, зорової та зорово-просторової інформації, функції підтримки рівня активності мозку. Порушення письма – є найбільш поширеною формою мовленнєвого порушення в учнів молодших класів; вони перешкоджають успішному навчанню дітей, їх шкільній адаптації, часто призводять до вторинних психічних наслідків та відхилень у формуванні особистості. Для дітей з порушеннями письма характерні специфічні помилки, що призводять до труднощів сприймання, розуміння та продукування мовленнєвого висловлювання (Е. Данілавичюте, В. Ільяна, В. Тарасун та ін.), які у свою чергу, знижують результати засвоєння дитиною інформації або ускладнюють її писемну комунікацію з оточуючими.

Проблеми формування писемного мовлення, інакше кажучи, різні види дисграфій доволі відомі у початковій школі. Вони виявляються в першому класі і в значній кількості випадків зберігаються і пізніше, часто спостерігаються при надмірних вимогах до

письма. Коротко зупинимось тих випадках порушень письма, які найчастіше зустрічаються у дітей, але механізми яких рідко обговорюються у літературі. Несформованість довільної регуляції процесів (функцій планування і контролю). Проблеми з утриманням довільної уваги, проблеми орієнтування у завданні, включення в завдання, імпульсивність рішень та інертність, проблеми перемикання з одного завдання на інше добре знайомі педагогам.

На письмі діти мають труднощі типу регуляторної дисграфії. А саме, характерні помилки типу спрощення програми та патологічної інертності. До них відносяться персеверації (інертне повторення) букв, складів, слів, типів завдань; пропуски літер і складів, антиципації (передбачення) літер, наприклад, «пагуга» - папуга та контамінації (злипання) слів, наприклад, «на полежит» - на полиці лежить. У цьому прикладі чітко видно проблеми мовного аналізу, є яскравим проявом зниження орієнтовної діяльності, властивого таким дітям.

Спрощення програм проявляється також у неможливості розподілити увагу між технічною стороною написання та орфографічними правилами - діти не дотримуються правил написання великої літери, ненаголошених голосних і тощо. Завдання на списування з розстановкою розділових знаків дитина виконує за спрощеною програмою - вона просто списує текст і лише після зауваження вчителя розставляє крапки і змінює малі літери на великі. Недостатність орієнтування у завданні, розподілу уваги та контролю призводять до помилок при списуванні - учні з порушеннями писемного мовлення допускають такі помилки:

- 1) персеверації букв;
- 2) персеверації елементів літери (така помилка найбільш характерна для дітей з недостатньою сформованістю еферентної, або кінетичної організації рухів);
- 3) пропуск елементів літери, літер та складів;
- 4) «злипання» (контамінації) слів;
- 5) антиципації (передбачення) літер («по небі біжать»);
- 6) помилки мовного аналізу (наприклад, злите написання слів замість роздільного, відсутність виділення початку речення),
- 6) орфографічні помилки (наявність орфограми завжди ускладнює програму написання).

Проблеми підтримки робочого стану, активного тону кори - ще одна поширена причина труднощів письма. Діти спостерігається підвищена стомлюваність, коливання працездатності – працездатність

змінюється протягом чверті, тижня, дня, уроку. Зазвичай ці діти не відразу входять у завдання, почавши його, швидко втомлюються, через деякий час робочий стан повертається, але вже на зниженому рівні, дитина знову втомлюється - лягає на парту або сповзає з неї.

На тлі втоми дитина робить різноманітні грубі помилки і перш за все ті, що характерні для дітей із труднощами програмування та контролю. Діти пишуть повільно, навички письма автоматизуються насилу, під час письма може наростати тонус м'язів, дитині важко втримати робочу позу. Величина букв, натиск, нахил коливаються залежно від втоми та дій.

Просторові помилки на письмі давно помічались вчителями. Сучасні дослідження нейропсихологів дають змогу уточнити механізм просторових труднощів.

Орієнтування у просторі, правильна організація дій у просторі - складна діяльність, у якій бере участь як права, так і ліва півкуля. Базові функції, що рано формуються, пов'язані переважно з роботою правої півкулі. Від неї залежать зорово-моторні координації, можливість співвіднести рух з вертикальною і горизонтальною координатами, можливість об'єднати одне ціле і запам'ятати загальне взаєморозташування елементів, тобто, схопити цілісний образ.

Ліва півкуля відповідає за складніші завдання, особливо ті, які пов'язані з тонким аналізом і мовленнєвим опосередкуванням. Метод її роботи - аналіз деталей.

Аналіз труднощів письма в дітей із зорово-просторовою дисграфією за правопівкульним типом має такі особливості: складність в орієнтуванні на аркуші зошита (знаходженні початку рядка); труднощі утриманні рядка; постійна зміна нахилу та висоти букв, невідповідність елементів букв за розміром; роздільне написання літер всередині слова; проблеми актуалізації графічного і рухового образу необхідної літери, заміни зорово схожих і близьких за написанням букв (наприклад, К-Н), заміни рукописних букв друкованими, незвичайний спосіб написання букв, особливо великих; стійка дзеркальність під час написання букв З, Е,; заміни літер У - Ч, д - б, д - в; неможливість створення навички ідеограмного листа («Клосна робота», «Кено» замість «Кіно»); пропуск та заміна гласних, у тому числі ударних; порушення порядку букв; тенденція до фонетичного письма («радісне» замість «радісно», «сйоме» замість «сьоме»); проблеми виділення цілісного образу слова, унаслідок чого два слова (з прийменником)

пишуться разом; згодом у зв'язку з надгенералізацією правила написання прийменників префікси пишуться окремо від коріння.

Всі наведені особливості Т. Ахутіна пояснює в одному механізмі - труднощі оперування просторовою інформацією та спроби їх компенсації.

Істотно відзначити, що одні й ті ж за зовнішніми проявами помилки можуть мати різну природу, різні механізми, так, злине написання слів може бути пов'язане як із недостатністю аналізу мовного матеріалу через труднощі програмування та контролю, так і труднощі формування цілісного образу написаного слова. Таким чином, визначення механізму помилок необхідно враховувати не окремі помилки, а весь симптомокомплекс особливостей письма. Більше того, надійний висновок про механізм дисграфії може бути зроблений при зіставленні особливостей письма зі станом інших вищих психічних функцій (про методи нейропсихологічного дослідження дітей див. Ахутіна та ін., 1996; Ахутіна, 1999).

Інший тип труднощів - спрощення програми при копіюванні, зокрема, заміна тривимірного зображення традиційним площинним - може бути предиктором «лівопівкульних» труднощів на письмі. У роботах таких дітей ми побачимо заміни близьких за звучанням або вимовою звуків, насамперед приголосних, труднощі програмування та контролю. Уточнимо, однак, що ці проблеми можуть бути різного ступеня виразності, і зовсім не обов'язково вони досягають того рівня тяжкості, що спостерегаються при дисграфії.

Рання діагностика можливих труднощів письма дозволяє заздалегідь підготувати дитину до школи та запобігти труднощам навчання. При підозрі можливість «регуляторної» дисграфії можна порекомендувати методи розвитку програмування та контролю довільних дій. Методи корекції зорово-просторової дисграфії описані в роботі Н. Чередніченко Нейропсихологічний підхід до трактування труднощів письма дозволяє диференційовано підходити до корекційно-розвивальної роботи, ефективно долати і запобігати труднощам оволодіння письмом.

Дуже важливо, що нейропсихологічний аналіз стану вищих психічних функцій дитини дозволяє визначити механізм наявної дисграфії, а й прогнозувати можливі варіанти майбутніх труднощів письма у старших дошкільнят.

Дослідження розвитку функцій програмування та контролю здійснювалось у контрольній та експериментальній групі учнів 3-х

класах Черноострівського НВК Хмельницького району, Хмельницької області. Навчання у цьому 3 класі ведеться за типовою освітньою програмою О. Савченко.

Для досягнення означеної мети передбачалось вирішити наступні завдання: аналіз писемної продукції визначити рівні сформованості навички письма і ступені прояву дисграфії; проведення дослідження програмування та контролю у дітей з дисграфією.

У процесі розробки методики констатувального експерименту ми спирались на науково-теоретичні положення: - про писемне мовлення як складну усвідомлену форму мовленнєвої діяльності та її складовий компонент – письмо (Т. Ахутіна; Л. Виготський, О. Лурія, Є. Соботович, В. Тарасун та ін.).

У контрольна група мітить 21 учня, з яких 10 хлопчиків та 11 дівчат. В експериментальній групі було 12 дітей з порушеннями писемного мовлення, з діагнозом дисграфія. Контрольна група складалась з учнів у яких не спостерігалось порушень писемного мовлення і загальна успішність у класі досить середня. До експериментальної групи були включені учні з 3-х класів у яких спостерігались порушення писемного мовлення (дисграфія). Вони мають сталі граматичні та оптико-просторові помилки, протягом навчання відвідуння заняття з логопедом.

При спостереженні за дітьми з порушеннями писемного мовлення на уроках та аналізі їх зошитів було виявлено у значної кількості учнів класу проблеми функцій програмування та контролю. При сприйманні інформації, саме, письмової інструкції третина учнів потребувала покрокової стимуляції (використання схем, таблиць тощо) і покрокового контролю засвоєння навчального матеріалу, кілька учнів самостійно справлялися зі сприйманням інструкції, іншим потрібні роз'яснення завдання. Серед організаторських умінь та навичок виділяють уміння перевірити свою роботу. Більшість учнів експериментальної групи, закінчивши виконання завдання, результат виконаного завдання не перевіряли, оскільки задовольнялись будь-яким результатом. Третина учнів результат перевіряли, але помилок найчастіше «не помічали».

Для визначення рівня розвитку навички програмування та контролю було підібрано методики.

Спершу була проведена методика № 1 «Малювання намиста», яка дозволяє виявити кількість умов, які дитина може утримати в процесі діяльності при сприйманні на слух.

Для виконання роботи кожній дитині потрібно не менше дев'яти різнокольорових олівців. Учням потрібно було намалювати на нитці дев'ять круглих намистин так, щоб нитка проходила через середину намистинки. Всі намистинки мали бути різного кольору, а середня – обов'язково червоного кольору. Ця інструкція зачитувалась дітям 2 рази. Потім вони виконували роботу. Після того як усі учні зробили це завдання, вчитель ще раз розповів, які намисто треба було намалювати. Учні перевіряли правильність своїх робіт і у разі виявлення помилки нижче малювали нову нитку намиста.

Під час проведення даної методики брали участь 21 учень.

Для оцінювання було обрано найкращі з двох можливих варіантів:

1-й рівень - завдання виконано правильно, враховано всі п'ять умов: положення намистин на нитці, форма намистин, їх кількість, використання дев'яти різних кольорів, фіксований колір середньої намистини.

2-й рівень - під час виконання завдання враховано 3-4 умови.

3-й рівень - під час виконання завдання враховано 2 умови.

4-й рівень - під час виконання завдання враховано трохи більше умови.

За результатами дослідження представленні у рис.1.

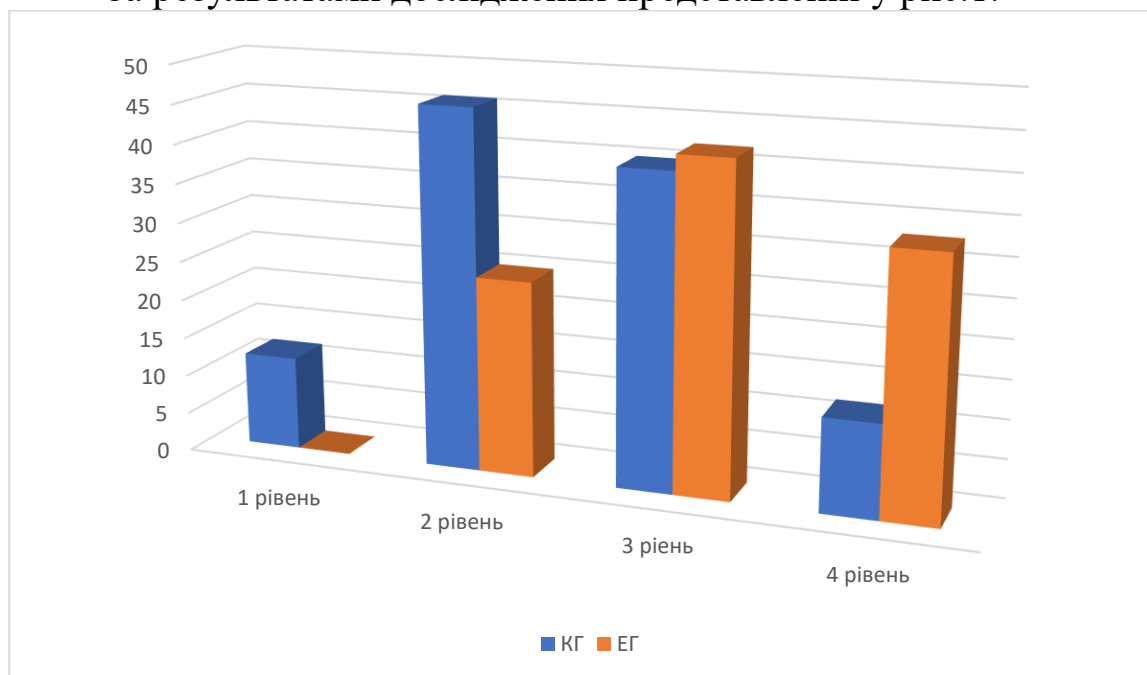


Рис. 2.3 Рівень сформованості навичок програмування та контролю контрольної та експериментальної групи за методикою «Малюнок намиста»

Відповідно отриманим результатам рівня сформованості навичок програмування та контролю контрольної групи переважає 2 рівень у експериментальній групі – 3 рівень.

Наступним завданням було спрямовано на визначення рівня програмування. Учням пропонувався лист в одну лінійку із зразком. Їм необхідно було продовжити написання паличок, дотримуючись наступних правил:

1. палички та рисочки мають бути написані в такій самій послідовності;
2. правильне перенесення їх з одного рядка на інший;
3. не писати на полях;
4. писати не в кожному рядку, а через один.

Результати дослідження представлені у рис.2.

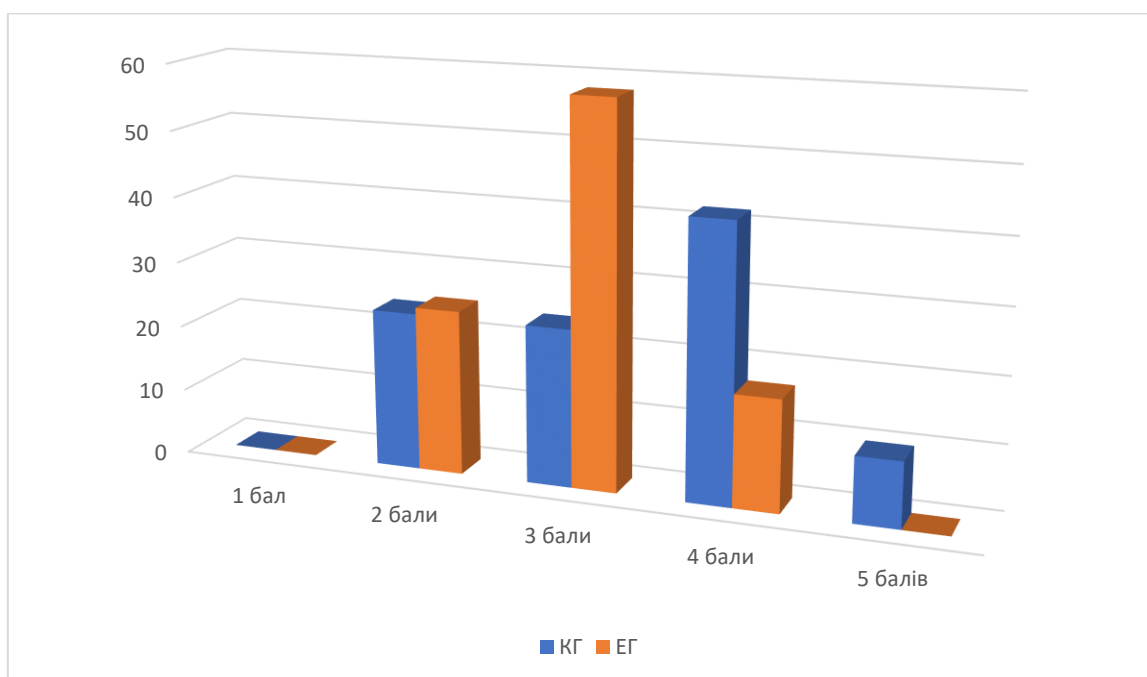


Рис. 2.4 Рівень сформованості саморегуляції контрольної та експериментальної груп за методикою 2.

Наступне завдання було спрямовано на визначення рівня сформованості конкретних способів навчальної діяльності, у тому числі сформованість способів контролю та їх якісної характеристики.

Учням були запропоновані картки із завданнями:

1. завдання на утримання одного з навчальних предметів (математики);
2. невелика розповідь із 5 граматичними помилками на вивчення правила.

Під час виконання завдання учням також пропонувалося відповісти на запитання:

1. Чи трапляються випадки, коли ти не впевнений, чи правильно ти виконав завдання?
2. Якщо ти допустив помилку, то що ти у цьому випадку робиш?
3. Чи ти перевіряєш себе, коли виконуєш домашнє завдання? Якщо так, то як?
4. Як ти думаєш, правильно чи неправильно ти виконав завдання?
5. Чи ти перевіряв себе, коли виконував завдання?
6. Чи є в цьому тексті помилки? Як їх можна виправити?

Аналіз виконання завдання дозволив визначити:

1. ступінь усвідомлення учнем значення та необхідності контролю;
2. що переважно виступає як об'єкт контролю (результат діяльності або її процес);
3. співвідношення контролю у ситуації, потребує цілеспрямованості його прояву, й у випадках, коли завдання контролю не підлягає.

Результати дослідження представлені у рис.3.

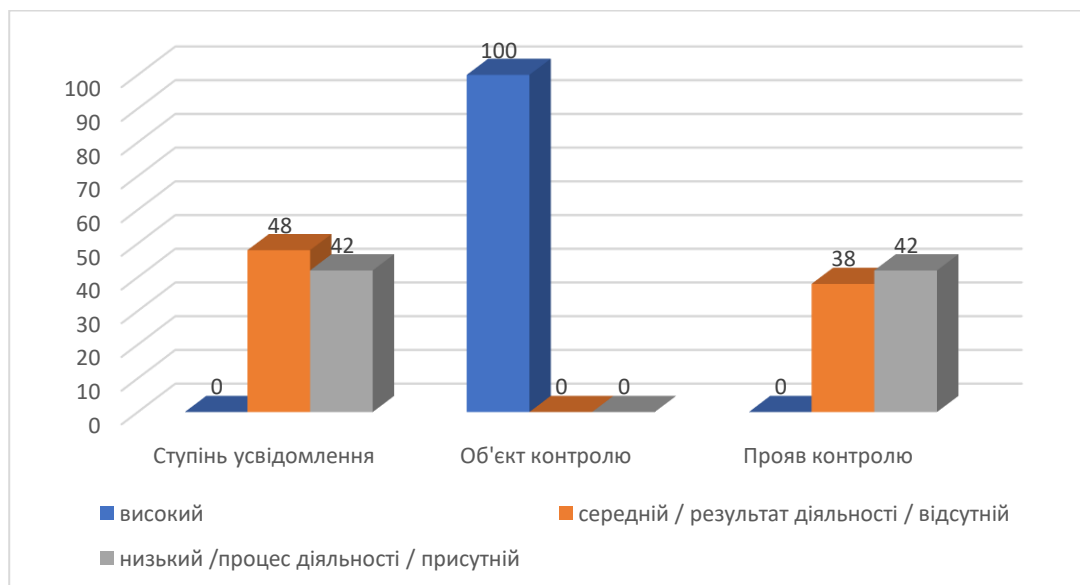


Рис. 2.4 Рівень способу контролю контрольної групи і їх якісна характеристика

З'ясовано рівень розвитку навичок програмування і контролю у дітей молодшого шкільного віку з порушеннями писемного мовлення. За всіма проведеними методиками експериментальної групи результати дослідження свідчать про перевагу низького рівня

сформованості функцій програмування та контролю 71% учнів з порушеннями писемного мовлення.

За рівнем сформованості функцій програмування і контролю 29% учнів з порушеннями писемного мовлення мали середній рівень навички програмування і контроль проявляється лише у випадку, якщо вчитель ставить таке завдання.

Серед труднощів у дітей з порушеннями писемного мовлення було виявлено невміння виділити, визначити і дотримання цілі завдань (інструкцій); механічне запам'ятовування інструкцій (завдань); невміння планувати діяльність у часі та за змістом; хаотичність, непослідовність роботи; відсутність попередньої підготовки до виконання завдання; неадекватне або неповне розкриття теми при складанні плану, при написанні переказу або творів; повтори в описі, порушення композиційної структури (відсутність будь-якої частини тексту або порушення послідовності: зачин, основна частина, висновок); однотипність використання синтаксичних конструкцій; множинні закреслення, самовиправлення у письмових роботах.

В учнів з низьким рівнем сформованості регуляторних функцій на письмі помилки були більш стійкі, повторювані, які у більшій кількості дисграфічних, орфографічних, пунктуаційних і стилістичних помилок, що було пов'язано як з несформованістю письма як діяльності, так й мовним і мовленнєвим недорозвиненням.

В учнів з порушеннями писемного мовлення з середнім рівнем програмування та контролю на письмі було виявлено такі труднощі: невміння контролювати свої дії та вносити необхідні корективи в процесі виконання письмового завдання, низький ступінь повноти збереження завдання до кінця роботи; низька якість попереджувального, поточного (відсутність звіряння мети з проміжними результатами) та підсумкового контролю; неможливість відмовитися від побічних дій та асоціацій; залежність від допомоги дорослого; нестійкий та низький темп працездатності; порушення каліграфії та низька якість контролю в процесі виконання завдання.

Висновок. Формування навички письма – це тривалий та складний процес і за структурою самого акту письма, і формуванням навичок та психофізіологічних механізмів, що лежать в його основі. У нейропсихології відповідно до принципу системної будови вищих психічних функцій письмо, або ширше – писемне мовлення, розглядається як складна функціональна система, до складу яких входить багато компонентів, що опираються на роботу різних ділянок мозку.

У дітей з порушеннями писемного мовлення спостерігається несформованість довільної регуляції процесів (функцій планування і контролю). Проблеми з утриманням довільної уваги, проблеми орієнтування у завданні, включення в завдання, імпульсивність рішень та інертність, проблеми перемикавання з одного завдання на інше добре знайомі педагогам. На письмі діти мають труднощі типу регуляторної дисграфії. А саме, характерні помилки типу спрощення програми та патологічної інертності. Недостатність орієнтування у завданні, розподілу уваги та контролю призводять до помилок при списуванні. В результаті дослідження було виявлено низький та середній рівень розвитку програмування та контролю на письмі.

Бібліографія

1. **Гаврилова Н.С.** (2006) Характеристика причин труднощів засвоєння математичних знань учнями з порушеннями мовленнєвого розвитку (2006). Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету. Кам'янець-Подільський: П.П.Мошинський, С. 99-104.;
2. **Данілавичюте Е.А.** (2010) Концептуальні засади вивчення порушень письма з позицій діяльнісного підходу. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: К.: Науковий світ, С. 81-91;
3. **Данилавичюте Е.** (2016) Нейродинамическое моделирование речи у детей с ДЦП. Paedagogica specialis XXIX, Univerzita Komenskeho Bratislava: s. 765– 774;
4. **Журавльова Л.** (2018) Науково-теоретичний аналіз сутнісних відмінностей поняття «дисграфія». Актуальні питання корекційної освіти. №10, URL // <http://aqce.com.ua/vipusk-n10-2018/zhuravlova-ls-naukovo-teoretichnijanaliz-sutnisnih-vidminnostej-ponjattjadisgrafija.html>;
5. **Лопатинська Н.А.** (2017) Неврологічні основи логопедії. К. : Слово, 120 с.;
6. **Пахомова Н.Г.** (2010) Нейропсихолінгвістика: Навчальний посібник для студентів. Полтава: ТОВ «АСМІ, 280 с.;
7. **Соботович Е.Ф.** (1997) Психолінгвістическая структура речевой деятельности и механизмы её формирования. К. ИЗМН, 44 с.;
8. **Тарасун В.В.** (2008) Морфофункціональна готовність до шкільного навчання дітей з особливостями у розвитку (нейропсихологічний підхід). К. 298 с.;
9. **Чередніченко Н.В.** (1016) Формування фонетико-графічної грамотності у молодших школярів із порушеннями мовленнєвого розвитку в умовах корекційного навчання. К. ДІА, 212 с. ;
10. **Bashir, A. S., Conte, B. M., & Heerde, S. M.** (1998) Language and school success: Collaborative challenges and choices. In D. D. Merritt & B. Culatta (Eds.) Language intervention in the classroom San Diego, CA: Singular Publishing Group. p. 1–36.;
11. **Denckla, M. B.** (1996) A theory and model of executive function: A neuropsychological perspective. In G. R. Lyon &

N. A. Krasnegor (Eds.), Attention, memory, and executive function Baltimore, MD: Paul Brookes. p. 263–278.; **12. Berger, A.** (2011) Self-regulation: Brain, cognition, and development. Washington, DC: American Psychological Association.CrossRef

Транслітерація

1. **Havrylova N.** (2006) Kharakterystyka prychn trudnoshchiv zasvoiennia matematychnykh znan uchniamy z porushenniamy movlennievoho rozvytku (2006). Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho derzhavnoho universytetu. Kamianets-Podilskyyi: P.P.Moshynskyyi, C. 99-104.; **2. Danilavichiutie E.A.** (2010) Kontseptualni zasady vyvchennia porushen pysma z pozytsii diialnisnoho pidkhodu. Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy: K.: Naukovyi svit, S. 81-91; **3. Danylavychiute E.** (2016) Neirodynamycheskoe modelyrovanye rechy u detei s DTsP. Paedagogica specialis XXIX, Univerzita Komenskeho Bratislava: s. 765–774; **4. Zhuravlova L.** (2018) Naukovo-teoretychnyi analiz sutnisnykh vidminnostei poniattia «dyshrafiia». Aktualni pytannia korektsiinoi osvity. №10, URL // <http://aqce.com.ua/vipusk-n10-2018/zhuravlova-ls-naukovo-teoretichnijanaliz-sutnisnih-vidminnostej-ponjattjadisgrafija.html>; **5. Lopatynska N.A.** (2017) Nevrolohichni osnovy lohopedii. K. : Slovo, 120 s.; **6. Pakhomova N.H.**(2010) Neiropsykhohlinhivystyka: Navchalnyi posibnyk dlia studentiv. Poltava: TOV «ASMI, 280 s.; **7. Sobotovych E. F.** (1997) Psykholynhvystycheskaia struktura rechevoi deiatelnosti y mekhanizmy eë formirovaniya. K. YZMN, 44 s.; **8. Tarasun V.V.** (2008) Morfofunktsionalna hotovnist do shkilnoho navchannia ditei z osoblyvostiamy u rozvytku (neiropsykhohlohichni pidkhid). K. 298 s.; **9. Cherednichenko N.V.** (1016) Formuvannia fonetyko-hrafichnoi hramotnosti u molodshykh shkoliariv iz porushenniamy movlennievoho rozvytku v umovakh korektsiinoho navchannia. K. DIA, 212 s. ; **10. Bashir, A. S., Conte, B. M., & Heerde, S. M.** (1998) Language and school success: Collaborative challenges and choices. In D. D. Merritt & B. Culatta (Eds.) Language intervention in the classroom San Diego, CA: Singular Publishing Group. p. 1–36.; **11. Denckla, M. B.** (1996) A theory and model of executive function: A neuropsychological perspective. In G. R. Lyon & N. A. Krasnegor (Eds.), Attention, memory, and executive function Baltimore, MD: Paul Brookes. p. 263–278.; **12. Berger, A.** (2011) Self-regulation: Brain, cognition, and development. Washington, DC: American Psychological Association.CrossRef

Стаття отримана 28.03.2022 р.

УДК 615.825:612,21]:376-056.264-053.2

DOI 10.32626/2413-2578.2022-19.135-146

А. І. Кравченко

kravcenkoanatolij960@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-9523-7435>

І. В. Кравченко

iruna.kravchenko@ukr.net

<http://orcid.org/0000-0001-9240-5993>

ВИКОРИСТАННЯ ДИХАЛЬНОЇ ГІМНАСТИКИ ДЛЯ ДІТЕЙ, ЯКІ ЗАЇКАЮТЬСЯ

Відомості про автора: Кравченко Анатолій, професор кафедри логопедії Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, м. Суми, Україна. Коло наукових інтересів: проблема впливу нетрадиційних засобів на корекцію мовленнєвих порушень. E-mail: kravcenkoanatolij960@gmail.com. **Кравченко Ірина**, старший викладач кафедри логопедії Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, м. Суми, Україна. Коло наукових інтересів: проблема впливу ігрової, зображувальної діяльності та логоритміки на розвиток мовлення осіб із порушеннями мовлення. E-mail: iruna.kravchenko@ukr.net

Contact: Kravchenko Anatoliy, Professor of the Department of Speech Therapy, Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko, Sumy, Ukraine. Research interests: the problem of the non-traditional means influence on the speech disorders correction. E-mail: kravcenkoanatolij960@gmail.com . **Kravchenko Iryna**, lecturer at Logopedical department Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko, Sumy, Ukraine. Circle of scientific interests: the problem of the influence of gaming, figurative activit, logorhythmics on the development of speech for children with speech disorders. Email: iruna.kravchenko@ukr.net

Кравченко А.І., Кравченко І.В. Використання дихальної гімнастики для дітей, які заїкаються. Висвітлено особливості подолання заїкання з позиції комплексного підходу, де одним із засобів виступає дихальна гімнастика. Описано дихальну гімнастику, яка забезпечує правильне мовленнєве дихання, подані вправи для набуття

навичок правильного повного вдиху і видиху, фіксованого видиху зі звуком, наголошено на застосуванні дихальних імітаційних вправ для дітей із заїканням, дихальні вправи з елементами фонаційної гімнастики та ігровий дихальний метод у корекції заїкання.

Акцентовано увагу фізичним вправам, що сприяють розвитку м'язової системи та вихованню узгоджених рухів, покращенню роботи легень, серця, обміну речовин, створенню гарного настрою у дітей та стимуляції їх до певної діяльності.

Проведено корекційну роботу щодо удосконалення дихальної гімнастики у дітей, які заїкаються, з'ясовано, що дихальні вправи, як важлива складова комплексної системи подолання заїкання, спрямовані на збереження та покращення здоров'я дітей, підвищення рівня фізичної підготовки та працездатності, що сприяє формуванню та нормалізації мовлення, виробленню позитивних особистісних якостей у дітей означеної категорії. Відзначено, що оволодіння комплексом дихальної гімнастики необхідно здійснювати поступово. Наголошено, що виконання дихальних вправ з форсуванням дітей, які заїкаються, можуть призвести до неприємних суб'єктивних відчуттів. Досліджено, що дихальні гімнастичні вправи потрібно застосовувати в усі періоди корекційного впливу.

Ключові слова: заїкання, корекція, мовленнєве дихання, дихальна гімнастика.

Kravchenko A.I., Kravchenko I.V. Breathing gymnastics use for stuttering children. The overcoming stuttering peculiarities from the integrated approach standpoint, where one of the means is breathing gymnastics, are highlighted in the article. Breathing gymnastics that provide correct speech breathing, exercises acquiring the correct full inhalation and exhalation skills, fixed exhalation with sound, emphasis on the breathing simulation gymnastics use for children with stuttering, breathing gymnastics with elements of phonation gymnastics and playful breathing are described. Emphasis is placed on physical exercises that promote the muscular system development and the coordinated movements education, improving lung function, heart rate, metabolism, create a good mood in children and stimulate them to certain activities.

Corrective work has been carried out to improve respiratory gymnastics in children who stutter, it was found that breathing exercises, as an important component of a comprehensive system to overcome stuttering, aimed at maintaining and improving children's health, improving physical fitness and efficiency, which promotes the formation and normalization of

speech, the development of positive personal qualities in children of this category.

It is noted that mastering the complex of respiratory gymnastics should be done gradually. It is emphasized that performing breathing exercises with forcing stuttering children can lead to unpleasant subjective feelings. It is investigated that respiratory gymnastic exercises should be used in all periods of corrective action.

Key words: stuttering, correction, speech breathing, breathing gymnastics.

Постановка проблеми. Заїкання розглядається як симптом загального невротичного розладу, захворювання організму в цілому.

Заїкання обмежує соціальні можливості людини, що проявляється в моторній емоційно-вольовій сферах, помітно позначається на формуванні особистості людини та її характері. Заїкання як хвороба викликає різноманітні функціональні розлади рухової сфери, загальну та мовленнєву моторику, фізичний розвиток та фізичну підготовленість. На сьогодні немає єдиного методу подолання цього порушення. Логопедичний вплив спрямований на механічне тренування дітей, вироблення плавної, уповільненої вимови. Тому більшість дослідників підходять до проблеми подолання заїкання з позиції комплексного підходу, де одним із засобів виступає дихальна гімнастика як один із видів статико-динамічної гімнастики. Найважливішими умовами правильного мовлення є плавний тривалий видих, чітка і ненапружена артикуляція.

Мовленнєве дихання відрізняється від звичайного фізіологічного. Мовленнєве дихання – це керований процес. Кількість повітря, що видихається, і сила видиху залежать від мети й умов спілкування.

Встановлено, що найбільш правильним, зручним для мовлення є діафрагмально-реберний тип дихання, коли вдих і видих відбуваються за участю діафрагми і міжреберних м'язів. Активна нижня, найбільш об'ємна частина легенів. Верхні відділи грудної клітки, а також плечі залишаються практично нерухомими.

Контролювати правильне мовленнєве дихання допоможе власна долоня, якщо її покласти на область діафрагми, тобто між грудною кліткою і животом. Під час вдиху стінка живота піднімається, нижня частина грудної клітки розширюється. При видиху м'язи живота і грудної клітки скорочуються. Вдих при мовленні короткий, легкий,

видих тривалий, плавний (у співвідношенні 1:10; 1:15).

У процесі мовлення істотно збільшується функціональне значення фази видиху. Перед початком мовлення зазвичай робиться швидкий і більш глибокий, ніж у стані спокою, вдих. Мовленнєвий вдих здійснюється через рот і ніс, а в процесі мовленнєвого видиху потік повітря йде тільки через рот. Велике значення для озвучування висловлювання має раціональний спосіб витрачання повітряного струменя. Час видиху подовжується настільки, наскільки необхідне звучання голосу при безперервному проголошенні інтонаційно-логічно завершеного відрізка висловлювання (тобто синтагми).

Правильне мовленнєве дихання, чітка ненапружена артикуляція є основою для звучання голосу, натомість неправильне дихання призводить до його форсування і нестійкості.

У осіб із заїканням під час емоційного збудження мовленнєве дихання і чіткість мовлення зазвичай порушуються. Дихання стає поверхневим, аритмічним. Об'єм повітря, що видихається, настільки зменшується, що його не вистачає для вимовляння цілої фрази, мовлення часом несподівано переривається, а посеред слова робиться судомний вдих. Часто заїкуваті взагалі говорять на вдиху або на затриманому диханні. Трапляється «витікання повітря» – мовленнєвий вдих робиться носом, відразу ж слідує видих, і мовлення стає «стисненим», оскільки використовується лише залишкове повітря. Найбільш розповсюджена помилка – переважне використання під час мовлення верхньо-реберного або грудного дихання, що супроводжується сильним підніманням плечового пояса, грудної клітки, напруженням шийної мускулатури, внаслідок чого дихання стає шумним і напруженим. Тому при усуненні заїкання виникає необхідність спеціально організувати і розвивати мовленнєве дихання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. М.П. Тяпугін вважає за доцільне поєднувати ритмічні вправи з голосним, гучним вимовлянням слів під музичний супровід з метою вироблення мовленнєвих рухів та їх узгодження з моторикою тіла.

Як відзначають деякі автори [2; 3], цінними засобами подолання заїкання є працетерапія, заняття фізичною культурою і спортом, які виховують відчуття впевненості в собі, спритність і чіткість у моторних проявах. С. С. Ляпідевський і В. І. Селіверстов обстоюють необхідність комплексу заходів, спрямованих на оздоровлення заїкуватих дітей і стимулювання їх нервової системи, з корегування загальної та мовленнєвої моторики, а також виховання повноцінної

особистості. Автори приділяють велику увагу фізичним вправам, які сприяють розвитку м'язової системи та вихованню узгоджених рухів, що підсилюють роботу легень, серця, покращують обмін речовин. Фізичні вправи, як підкреслюють. С. С. Ляпідевський і В. І. Селіверстов, створюють у дітей чудовий настрій, сприяють загальній дисциплінованості зібраності, стимулюють до діяльності.

Для корекції заїкання велике значення має логопедична ритміка, засновниками якої є В.О. Гринер та Ю.А. Флоренська. Вони довели, що логопедична ритміка сприяє нормалізації кіркових мовленнєвих механізмів. Ефективність занять із логопедичної ритміки підтвердив І.В. Данилов.

Про позитивну роль фізичних вправ у комплексному подоланні заїкання свідчать дані С. О. Крон. Автор комплектувала групи залежно від переважання судом у артикуляційному або респіраторному апаратах. Методика занять вимагала регулювання дихання, усунення супутніх рухів, поєднання ритмічних рухів тіла з мовленням і справляла психотерапевтичний вплив. Підбір вправ та їх виконання залежали від стану процесів збудження й гальмування. За умови переважання збудження вправи виконувалися плавно, з невеликим навантаженням [4]. Використовувалися гімнастичні вправи й ігри, ритмічні рухи з вимовлянням слів на видиху. У подальшому фізичні, емоційні та мовленнєві навантаження зростали. Діти виконували рухи в поєднанні з римованим мовленням, замість учителя віддавали команди. Якщо переважали процеси гальмування, значне місце відводилось вправам, що спонукали до активної діяльності. Темп виконання вправ поступово ставав більш високим, але навантаження давалось невелике, щоб хворі не втомились [1].

Значне місце відводилось й дихальним вправам, зокрема особлива увага приділялась виробленню діафрагмального дихання.

А.І. Поварова зазначає, що дихальна гімнастика забезпечує: правильне мовленнєве дихання у дошкільнят, які потребують логопедичної допомоги, правильне засвоєння звуків, зміну сили їх звучання, правильне дотримання паузи, збереження плавності мовлення, зміну гучності, використання мовленнєвої мелодики [5].

Мета статті – висвітлити особливості використання дихальної гімнастики для дітей, які заїкаються.

Виклад основного матеріалу дослідження. Нами були розроблені рекомендації щодо виконання дихальної гімнастики:

1. Техніку дихальних вправ слід опановувати в положенні лежачи,

сидячи на стільці, стоячи, в русі. Починати займатися діафрагмальним диханням треба лежачи на спині - це найбільш зручне положення. Після достатньої практики протягом кількох днів лежачи необхідно продовжити тренування сидячи або стоячи. Тренуватися треба доти, доки не буде повного контролю за диханням і воно не стане звичним.

2. Вдихати повітря через рот і ніс, видихати - через рот. Вдих від видиху не можна відокремлювати паузою, вдих відразу переходить у видих.

3. Вдихати безшумно. Під час вдиху не набирати занадто багато повітря, вдихнути треба стільки, щоб можна було ще добрати повітря, або не видихати все повітря повністю, а зберегти невеликий запас у легенях. Видих повинен бути природним, економним, невимушеним.

4. Видихуване повітря витратити в основному на голосні звуки (в першу чергу на ударні).

5. На одному видиху вимовляти не більш 3-4 слів. Слова вимовляти суцільно, не відокремлюючи одне від іншого.

6. У довгих реченнях між смисловими відрізками робити зупинку для добору повітря та продовжувати фразу після вдиху.

7. Стежити за тим, щоб під час вправ не було напруження м'язів шиї, рук, грудей; щоб плечі і ключиці не піднімалися під час вдиху, а на видиху не опускались.

8. Необхідно дихати вільно, уникаючи судомності та поштовхів під час дихання.

Пропонуємо наступні вправи:

Вправи для набуття навичок правильного повного вдиху

Вправа 1. Лягти на спину, покласти долоню однієї руки на груди, а долоню іншої руки на ділянку живота між пупом і нижньою межею грудної клітки. Зробивши попередньо глибокий видих, плавно і повільно вдихнути носом так, щоб верхня передня стінка живота випнулася вперед, піднімаючи руки. Грудна клітка, контрольована іншою рукою, при цьому повинна залишатися в спокої. Видихати плавно, через рот і якомога повніше. При цьому живіт опускається і наприкінці видиху втягується. Виконати 3 - 5 таких ритмічних дихальних актів. Згодом необхідно виконувати вправу сидячи і стоячи.

Вправа 2. «Повний вдих». Цю вправу теж спочатку краще робити в положенні лежачи на спині, а потім сидячи і стоячи.

Після «попереднього видиху» плавно вдихнути носом, підняти прямі руки вперед і розвести їх угору і в сторони. Завдяки цим рухам рук одночасно зі скороченням діафрагми і випинанням верхньої

передньої стінки живота грудна клітка піднімається і розширюється у своєму нижньому та середньому відділах. Відбудеться повний вдих.

Покласти долоні на передньобічні нижні краї грудної клітки і видихнути, намагаючись якомога довше тримати нижню частину грудної клітини в розширеному стані вдиху. Тривалість видиху в процесі тренування необхідно поступово збільшувати. Повторити вправу 3-6 разів.

Вправа 3. Вправу слід виконувати у вихідному положенні лежачи 5-6 разів поспіль.

Для виконання вправи використовувати мішечок із піском вагою максимум півтора-два кг і розміром 50 x 20 см. Мішечок покласти на живіт (ділянка правого і лівого підребер'я).

Глибоко вдихнути носом і розвести руки, як в попередній вправі. Рухом передньої стінки живота необхідно підняти мішечок із піском якомога вище, на повільному видиху опустити.

Вправи для набуття навичок правильного видиху

Під час виконання вправ для розвитку правильного видиху доцільно дотримуватися таких рекомендацій:

1. Правильний видих повинен:

- відбуватися без поштовхів, рівним тривалим струменем;*
- вироблятися однаково легко в різних положеннях тіла;*
- поєднуватися з роботою артикуляційного і голосового апарату.*

2. Вправи радимо виконувати у вихідному положенні лежачи, сидячи і стоячи, а також роблячи одночасно різноманітні рухи (підйом рук угору або їх розведення, напівприсідання з прямою спиною, нахили корпусу і т. д.) як під час вдиху, так і під час видиху, координуючи ці рухи з диханням.

Вправа 1. «Фіксований видих». Після спокійного вдиху зробити плавний видих через рот, періодично злегка збільшуючи і зменшуючи отвір між губами, регулюючи тим самим інтенсивність видиху. Щоки не роздимати, слідкувати за правильною поставою і вільним станом м'язів плечового пояса, шії, обличчя .

Вправа 2. Виконати вправу «фіксований видих» з уявною лічбою. Розподілити довжину видиху на 10-12-15 і більше секунд.

Вправа 3. Розподілити довжину фіксованого видиху до 15 секунд. Подумки рахувати до 10 або до 12, потім закінчити лічбу вголос.

Довжину видиху в процесі тренування необхідно постійно збільшувати. Замість лічби можна подумки вимовляти таблицю голосних: і, е

, а, о, у, и або який-небудь текст (прислів'я, скоромовку, вірш).

Вправа 4. «Форсований видих». Вдихнувши носом, швидко, різко видихнути через рот (подумки вимовляти звукосполучення «ху»).

Звернути увагу на те, щоб під час видиху передня стінка живота швидко піднімалася за всередину і вгору, як це відбувається при кашлевому поштовху. Повторити 7-10 разів.

Вдих корисно поєднувати з напівприсіданням або з напівнахилом, розводячи руки в сторони, піднімаючи їх вгору, кладучи долоні на потилицю і утримуючи спину прямою, а також ходячи по кімнаті, швидко піднімаючи під час вдиху коліно зігнутої ноги до рівня пояса.

Виконати вправи на «теплому видиху рахуючи подумки .

Після опанування всіма вправами, можна починати виконувати спеціальні дихальні вправи, спрямовані на тренування вже безпосередньо в процесі фонації.

Вправи для набуття навички фіксованого видиху зі звуком

Вправа 1. Виконати вправу «фіксований видих», поєднуючи її з вимовлянням звуків с-с-с, х-х-х, ф-ф-ф, ш-ш-ш. Необхідно тянути звук якомога довше, контролюючи тривалість видиху секундоміром. Особливу увагу звернути на рівність звучання.

Вправа 2. Виконати попередню вправу, злегка збільшуючи або зменшуючи отвір між губами, тим самим регулюючи інтенсивність видиху. Поступово переходити від дуже тихого до гучного звучання. Необхідно зберігати плавність видиху.

Вправа 3. Виконати вправу 1, подумки (потім голос) вимовляючи основну таблицю голосних: і, е, а, о, у, и. Робити це не поспішаючи, розподілити вимовляння я цих шести голосних на всю довжину видиху.

Вправа 4. Вдихнувши носом, на видиху протяжно вимовляти звук м, неголосно, на зручній висоті голосу. Слідкувати за тим, щоб видих був плавний.

Дихальні імітаційні вправи для дітей із заїканням

Під фонетичною ритмікою розуміється система спеціально спрямованих вправ, в яких різні рухи поєднуються з проголошенням певного мовленнєвого матеріалу (звуків, складів, слів, фраз). Метою даних вправ є розвиток і зміцнення апарату зовнішнього дихання у осіб із заїканням. При цьому необхідно починати з дихальних вправ (тренування діафрагмального дихання), потім переходити до фонаційних (вимовляння звуків, складів, слів, фраз, на видиху);

можливе поєднання рухів з різним ритмом, темпом мовлення, голосом та інтонацією.

Вправа 1. «Сурмач». Сидячи на стільці, кисті рук стиснуті в трубочку, підняті вгору. Повільний видих із гучним вимовлянням звуку «п-ф-ф-ф!». Повторити 4 -5 разів.

Вправа 2. «Каша кипить». Сидячи на лаві, одна рука лежить на животі, інша на грудях. Випинаючи живіт і набираючи повітря в груди, вдихнути, опускаючи груди (видихаючи повітря) і втягуючи живіт, - видихнути. При видиху звучить гучне «ш-ш-ш-ш». Повторити 4-5 разів.

Вправа 3. «На перекладині». Стоячи, ноги разом, гімнастичну палицю тримати обома руками перед собою. Підняти палицю вгору, звестися на носки - вдих, опустити назад на лопатки - довгий видих із вимовлянням звуку «ф-ф-ф-ф» Повторити 3-4 рази.

Вправа 4. Рубання дров. В. п. - стоячи, ноги розставлені. Підняти руки вгору (пальці переплетені) - вдих, нахилитися вперед («удар сокирою») до повного видиху. На видиху протяжно вимовляти «у-х-х-х». Повторити з невеликими інтервалами 4-5 разів

Вправа 5. «Летять м'ячі». Стоячи, руки з м'ячем підняті вгору, кинути м'яч від грудей уперед, вимовити на видиху довге «у-х-х-х-х». Повторити 5-6 разів.

Вправа 6. «Маятник». Стоячи, ноги розставлені на ширину плечей, палицю тримати за спиною на рівні нижніх кутів лопаток, нахилити тулуб праворуч і ліворуч. Під час нахилів - видих із вимовою звукосполучення «т-у-у-х-х-х» Повторити 3-4 нахили в кожний бік.

Дихальні вправи з елементами фонаційної гімнастики

1. Вимовити звук [м], який ніби розриває зімкнені губи голосним звуком [а]. Нижня щелепа природно опускається. Звук повинен бути досить тривалим; треба стежити за тим, щоб при розкриванні губ не з'явилася гугнявість, спричинена тим, що піднебінна завіска не піднімається і не закриває прохід до носової порожнини. Поєднання звуків [ма] вимовити в різних висотах.

2. На одному видиху вивести поєднання звуку [м] з трьома голосними – [а], [о], [у] та [і], [е], [и]. Намагатися всі звуки вимовляти на одній висоті. Слідкувати за відсутністю напруження і точною артикуляцією всіх звуків.

3. Завдання вправи - домогтися правильного відтворення звуку з різною інтонацією. На одній висоті потрібно намагатися вимовити поєднання звуку [м] з трьома будь-якими голосними, потім новий вдих - і нове поєднання.

Послідовність вправи:

а) вдих носом;

б) на одному вдиху - МА, МО, МУ або НУ, НО, НУ;

в) вдих носом;

г) на одному видиху - МІ, МЕ, МІ або НІ, НЕ, НІ.

Виконати вправу в різних висотах .

4. Вимовляти на одному видиху наступні приголосні: [ж-ж-ж-з-з-з-нь-нь-нь].

5. На звуці [у] відтворити гудок трьох теплоходів: великого, середнього і маленького. Послідовність гудків довільна.

Ігровий дихальний метод у корекції заїкання

Серед різноманітних вправ та ігор, доступних дітям дошкільного віку, треба добирати найбільш емоційні, які сприяють постановці правильного дихання, подовженню видиху.

Прикладом таких вправ може бути гра з пір'їнками (діти дмухають знизу на маленькі пір'їнки, змушуючи їх літати; видування повітря через скляні трубочки в посудину з водою і надування мильних бульбашок та ін.

1. Стоячи, ноги разом. Руки підняти вгору, долонями всередину, ногу відставити назад, на носок. Добре прогнутися. Руки повільно опускати вниз. Повернутися у вихідне положення. На видиху голосно вимовити «у-х-х-х» Повторити 4-5 разів.

2. Стоячи спиною до гімнастичної стінки, згинати по черзі ноги в колінних суглобах, підтягувати їх руками до грудей. При згинанні робити тривалий видих, вимовляючи « ф-ф-ф-ф» Повторити 6-8 разів.

3. Сидячи на лаві, ноги витягнуті вперед, руки зігнуті в ліктьових суглобах. Відхилитися назад - вдих, потім повільно нахилитися вперед до повного видиху, вимовляючи «п-ф-ф-ф-ф». Руками діставати до носків. Повторити 5-6 разів.

4. Стоячи, ноги ширше плечей. Узяти м'яч до рук, підняти його вгору над головою - вдих, нахилитися вперед, опустити мяч на підлогу і з силою прокотити його по підлозі, стоячи навпроти партнера-видих. На видиху голосно вимовляти звук «у-х-х-х-х». Повторити 5-6 разів.

Заключні дихальні вправи

Вправа 1. Стати прямо. Праву руку покласти на область руху діафрагми. Видихнути і, коли з'явиться бажання вдихнути, зробити глибокий вдих носом так, щоб виникло приємне, легке відчуття вдиху без напруження. Видихати слід через рот. Потім зробити природну в циклі дихання паузу, знову вдихнути і потім видихнути. Вправу

потрібно виконати три рази без перерви. Під час виконання даної вправи потрібно уважно стежити за тим, щоб діафрагма рухалася, і а плечі залишалися нерухожими.

Вправа 2. А) Стати парами: одна дитина дихає діафрагмою, друга - кладе руки їй на плечі та груди і перевіряє дихання.

Б) Стати прямо. Кисті рук лежать на нижніх ребрах грудної клітки - великий палець попереду, чотири пальці - на спині. Видихнути (взагалі всі дихальні вправи потрібно починати з видиху), потім вдихнути носом, видихнути через рот. Повторити вправу три рази.

Вправа 3. Повільний вдих через ніс і повільний видих через вузький отвір, утворений губами, на свічку (вона може бути й уявною), яка стоїть недалеко від вас. Її полум'я має плавно відхилитися по ходу течії повітряного струменя (від людини). Потім знову зробити повільний вдих і повільно дути на свічку, яка стоїть далі, ніж у першому випадку. Знову повільний вдих і повільний видих на свічку, що стоїть уже на більш далекій відстані. Вперед рухати голову не можна..

Вправа 4. Робити швидкий вдих носом, потім паузу і швидкий видих на свічку, що стоїть близько, щоб загасити її. Відсунути свічку і, роблячи швидкий вдих, також загасити її. Розмістити свічку ще далі, зробити вдих і знову загасити свічку. М'язи живота працюють з високою активністю.

Вправа 5. Зробити швидкий вдих і на одному видиху вимовляти кілька разів поспіль звук [р]. Грудна клітка не стискається, повинні добре працювати губи. Потім, також швидко вдихнувши, на одному видиху вимовляти стільки разів, на скільки вистачить дихання, групу приголосних: [п-т-к].

Вправа 6. Розслаблення та повна релаксація організму.

Висновки. Таким чином, використання дихальної гімнастики для дітей, які заїкаються є важливою складовою комплексного підходу до подолання заїкання у дітей. Дихальну гімнастику треба виконувати регулярно, поступово збільшуючи кількість і складність виконуваних дихальних вправ. При виконанні вправ важливо постійно стежити за самопочуттям дітей. Усе вищезазначене свідчить про те, що комплексне використання засобів у поєднанні з дихальною гімнастикою та логопедичною роботою, спрямоване на ефективну корекцію функцій мовлення.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо у приєднанні до

дихальних вправ акупресури, як природнього засобу впливу на дитячий організм.

Бібліографія

1. Гегелия Н. А. Родителям о заикании детей и подростков / Н. А. Гегелия // Дефектология. 2000. №5. С. 66-71.; **2. Кондратенко В. О.** Заїкання: феноменологія та основні напрями реабілітації / В. О. Кондратенко, В. М. Ломоносов. КИЇВ. Знання. 2006. 70 с.; **3. Кравченко А. І.** Корекція заїкання засобами комплексної фізичної реабілітації / А.І. Кравченко. Суми. СумДПУ ім. А.С. Макаренка. 2013. 176 с.; **4. Леонова С. В.** Психолого-педагогическое обследование заикающихся детей С. В. Леонова //Логопед. 2004. №5. С. 30-31.; **5. Мастюкова Е М.** Лечебная педагогика (ранний и дошкольный возраст): Советы педагогам и родителям по подготовке к обучению детей с особыми проблемами в развитии. Москва. ВЛАДОС 1997. 304 с.

References

1. Gegelia, N.A. (2000). Roditelyam o zaikanii detej i podrostkov. *Defektologiya* [To parents about children and teenagers' stuttering. *Defectology*]. 5. P. 66–71.; **2. Kondratenko, V.O.,** Lomonosov, V.M. (2006). *Zaikannia: fenomenolohiia ta osnovni napriamy rehabilitatsii: posib. dlia vyshch. navch. zakl* [Stuttering: phenomenology and main directions of rehabilitation: manual for higher educational institutions]. K.: Znannya. 70 p.; **3. Kravchenko, A.I.** (2013). *Korektsiia zaikannia zasobamy kompleksnoi fizychnoi rehabilitatsii : navch.-metod posibnyk dlia stud. vyshch. navch. zakl.* [Correction of stuttering by means of complex physical rehabilitation: teaching method manual for students. higher educational institutions]. Sumy: Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko. 176 p.; **4. Leonova, S.V.** (2004). Psihologo-pedagogicheskoe obsledovanie zaikayushchihsya detej. *Logoped* [Psychological and pedagogical examination of stuttering children. *Speech Therapist*]. 5. P. 30–31.; **5. Mastyukova, E.M.** (1997). *Lechebnaya pedagogika (rannij i doshkol'nyj vozrast): Sovety pedagogam i roditelyam po podgotovke k obucheniyu detej s osobymi problemami v razvitii* [Therapeutic pedagogy (early and preschool age): Advice for teachers and parents in preparing children with special developmental disabilities]. M: VLADOS. 304 p.

Авторський внесок: Кравченко А. І – 50%, Кравченко І. В. – 50%,

Стаття отримана 14.04.2022 р.

УДК 376.152.27:343.96

DOI 10.32626/2413-2578.2022-19.147-157

В.Е. Левицький

levik7419@ukr.net

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

ОКРЕМІ АСПЕКТИ ВИНИКНЕННЯ ТА ПРОФІЛАКТИКИ ВЕРБАЛЬНОЇ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ У ПІДЛІТКІВ З ПОРУШЕННЯМИ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ

Відомості про автора. **Левицький Вадим** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії і спеціальних методик факультету спеціальної освіти, психології і соціальної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (Україна). У колі наукових інтересів: спеціальні методики навчання дітей з особливими освітніми потребами. E-mail: levik7419@ukr.net

Contact. **Levitsky Vadim** – 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 teaching children with mental and physical disabilities. E-mail: levik7419@ukr.net

Левицький В.Е. Окремі аспекти виникнення та попередження вербальної агресивної поведінки у підлітків з порушеннями розумового розвитку. Стаття містить результати теоретичного узагальнення та практичної роботи з розкриття окремих аспектів виникнення агресивної вербальної поведінки у підлітків з порушеннями розумового розвитку та опис основних педагогічних прийомів її попередження та виправлення.

Наявність високої концентрації агресії у суспільстві та відсутність однозначного наукового пояснення цього складного феномену роблять питання дослідження однією з актуальних психолого-педагогічних проблем, важливим перспективним науково-теоретичним та практичним завданням.

Представлений у роботі підхід до дослідження вербальної агресії підлітків з порушеннями розумового розвитку дозволив виявити: витоки, рівень небезпеки, механізми, психолого-педагогічні прийоми з подолання. Як основні аспекти вербальної агресії виділені: зовнішній – словесне оформлення проявів: інтонація, тембр, темп, гучність мовлення, особливості дикції, сугестивні характеристики голосу; специфіка лексичних засобів та мовленнєвих конструкцій; внутрішній, змістовий – тема, зміст, цілі висловлювання.

Проведене дослідження дозволяє продовжити роботу у напрямку, розробки методики подолання вербальної агресії у шкільному мовленнєвому середовищі та визначення комплексу актуальних завдань корекційно-профілактичної роботи.

Ключові слова: діти з порушеннями розумового розвитку, агресивність, мовлення, вербальна агресія, причини, виправлення.

Levitsky V.E. Some aspects of the occurrence and prevention of verbal aggressive behavior in adolescents with intellectual disabilities. The article contains the results of theoretical generalization and practical work on the disclosure of certain aspects of aggressive verbal behavior in adolescents with intellectual disabilities and a description of the main pedagogical techniques for its prevention and correction.

The presence of a high concentration of aggression in society and the lack of an unambiguous scientific explanation of this complex phenomenon make research issues one of the current psychological and pedagogical problems, an important promising scientific, theoretical and practical task.

The article is devoted to the study of a complex social, psychological, speech phenomenon, which is common in modern society and especially in the school environment, where it is often and vividly manifested. The approach to the study of verbal aggression of adolescents with speech disorders presented in the paper allowed to identify significant aspects of this phenomenon: the origins, level of danger, mechanisms and psychological and pedagogical methods of overcoming.

The main aspects of verbal aggression are: external, formal – verbal design of manifestations: intonation, timbre, tempo, volume of speech, features of diction, suggestive characteristics of the voice; specifics of lexical means and speech constructions; internal, semantic – topics, content, goals of expression. It is not only possible but also necessary to significantly limit the manifestations of verbal aggression in the school environment, as this phenomenon poses a real threat to the implementation

of full-fledged communicative contacts and an effective educational process.

The conducted research allows to continue the work in the direction of developing methods for overcoming verbal aggression in the school speech environment and determining a set of urgent tasks of correctional and preventive work. Solving the problem under study will not only improve the culture of pedagogical communication, normalize the psychological climate in the school community and the implementation of effective educational process, but also in general to harmonize communication between people, the overall health of modern society.

Key words: children with intellectual disabilities, aggression, speech, verbal aggression, causes, corrections.

Постановка проблеми. Сучасний підліток живе у складному світі із суперечливими шляхами соціалізації. Це пов'язано з темпом і ритмом техніко-технологічних перетворень, що висувають ряд нових вимог. З екологічною, політичною та економічною кризами, що вразили суспільство, що викликає у дітей почуття безнадійності та роздратування. При цьому, розвивається почуття протесту, часто неусвідомленого і водночас, зростає індивідуалізація, яка, за втрати загальносоціальної зацікавленості веде до формування егоїзму. Підлітки страждають від нестабільності соціальної, економічної та моральної ситуації, втративши необхідну орієнтацію у цінностях та ідеалах: старі зруйновані, нові не створені. Загалом у суспільстві відмічається гострий дефіцит позитивного впливу на дітей. Якісні зміни мікросередовища супроводжують і деформацію сім'ї, яка не ефективно виконує функцію формування почуття психологічного комфорту, захищеності. Нерідко має місце жорстоке ставлення до дітей, пов'язане з різними видами покарань, зокрема фізичними. Частина батьків авторитарно і антипедагогічно примушує дітей до покори; інша не цікавиться дитиною; третя – переоцінює дитину та недостатньо контролює. Провокує агресивну поведінку неконтрольоване насильство на телеекранах і у комп'ютерних іграх.

Аналіз досліджень та публікацій. Особлива увага цій проблемі приділялася у зарубіжній психології (З. Фрейд, Е. Фром, А. Басс, А. Бандура, Р. Берон, С. Берковітц, І. Кон, К. Лоренц, М. Левітов, Д. Річардсон, О. Лурія та ін.). Окремі питання агресивної поведінки знайшли відображення у низці робіт (М. Алемаскін, Л. Виготський,

В. Занков, М. Левітов, В. Мойсеєва). Питання агресивності підлітків з порушеннями розумового розвитку висвітлені у працях: Ю. Бистрової, Л. Виготського, В. Лубовського, М. Матвєєвої, В. Мельниченко, С. Миронової, А. Обухівської, Л. Руденко, В. Синьова, В. Шевчук.

Мета статті: розкрити окремі аспекти виникнення агресивної вербальної поведінки у підлітків з порушеннями розумового розвитку та описати основні напрямки її попередження та виправлення.

Виклад основного матеріалу. У підлітковий період відбувається посилене засвоєння соціальних цінностей, формування життєвої позиції, при цьому, психологічні та особистісні процеси розвитку відбуваються стрибкоподібно та суперечливо.

Підліток прагне не просто уваги, а розуміння і довіри дорослих. Перша загальна закономірність і гостра проблема підліткового віку – це розбудова стосунків з батьками, перехід від дитячої залежності до стосунків, що ґрунтуються на взаємоповазі та рівності.

Перехідний вік включає два ряди процесів, натуральний: складають процеси біологічного дозрівання організму і соціальний: навчання, виховання, соціалізації. Ці процеси взаємопов'язані, але не синхронні [2].

Підліток живе логікою. Не він володіє логікою, але вона виникає у його свідомості як окрема сила. Вимагає на будь-яке питання однозначної відповіді та оцінки: істина чи брехня, так чи ні. І це створює у свідомості тенденцію до максималізму, змушує створювати антагоністичні відносини з близькими людьми, оскільки різноманіття та суперечливість людських відносин не вкладається в рамки математичної категоричності логіки, а підліток готовий відкинути все, що цьому не відповідає, оскільки саме це є основою суджень та оцінок [3].

Характерними рисами поведінки є емоційна нестійкість і чутливість, сором'язливість та агресивність, напруженість та конфліктні стосунки з оточуючими, схильність до крайніх міркувань та оцінок. Агресивні підлітки, при всій відмінності особистісних показників та особливостей поведінки, відрізняються деякими загальними рисами. Це бідність ціннісних орієнтацій, їх примітивність, відсутність духовних запитів, вузькість і нестійкість інтересів, у тому числі пізнавальних, підвищена навіюваність, нерозвиненість моральних уявлень. Їм притаманна емоційна грубість,

озлобленість. Спостерігається неадекватна самооцінка, підвищена тривожність, страх перед соціальними контактами, невміння знаходити вихід із важких ситуацій, перевага захисних механізмів над іншими, що регулюють поведінку.

Агресивній поведінці сприяє відсутність опіки з боку батьків, алкоголізм у членів сім'ї, насильство по відношенню до дитини або занадто ліберальне ставлення до неї. Агресивність підлітків формується здебільшого як форма протесту проти невизнання «автономії» дорослими, через незадоволеність своїм становищем у суспільстві. Крім того, агресія може бути викликана необхідністю захистити себе або задовольнити свої потреби в ситуації, в якій він не бачить іншого виходу, крім бійки або словесних загроз. У підлітковому віці можуть виникати ситуації, які порушують нормальний перебіг особистісного становлення, створюючи об'єктивні передумови виникнення та проявів стійкої гіперагресивності.

Об'єктами агресії часто бувають несміливі, слабо фізично розвинуті діти. небезпечними є сварки між старшими та молодшими учнями. Прихованим джерелом агресії є неформальні групи деструктивного характеру, мета яких – залякування та терор слабших. Агресивність може бути ознакою деяких нервових та інтелектуальних розладів, психопатії, захворювань нервової системи. Одним із ситуаційних факторів виступають конфлікти з однолітками: у хлопчиків – за лідерство, фізичну перевагу, у дівчаток – через представників протилежної статі [2].

Умовно можна виділити чотири групи агресивних підлітків з урахуванням типу поведінки та спрямованості особистості.

Першу групу характеризує стійкий комплекс аномальних, аморальних, примітивних потреб, споживацького підходу до життя, деформація цінностей і відносин, егоїзм і байдужість до переживань інших.

Другу групу складають підлітки із деформованими потребами та цінностями. Вони мають загострений індивідуалізм, бажання зайняти привілейоване становище за рахунок утиску слабких, молодших. Їх характеризує імпульсивність, швидка зміна настрою, брехливість, дратівливість, перекручені уявлення про мужність, жіночність, дружбу. Їм приносить задоволення чужий біль. Прагнення

застосування фізичної сили виявляють ситуативно і лише проти тих, хто слабше. Наслідують негативні «дорослі» зразки поведінки.

Третю групу підлітків характеризує конфлікт між деформованими та позитивними потребами, цінностями, відносинами, поглядами. Характеризуються односторонністю інтересів, пристосуванням, удаванням, брехливістю. Ці діти не прагнуть успіху. У поведінці переважає вербальна агресія та негативізм.

До четвертої групи входять підлітки, які відрізняються слабо деформованими потребами, але водночас із відсутністю інтересів і обмеженим колом спілкування. Вони безвольні, недовірливі. Принижуються перед сильнішими однолітками. Для таких дітей типова наляканість і мстивість. У поведінці переважають вербальна агресивність і негативізм [4].

У підлітків із порушеннями розумового розвитку є суттєві відхилення в особистісних проявах. Вони відзначаються слабкістю розвитку вольових процесів. Зовні це виявляється у хаотичній поведінці, переважанню дій мимовільного характеру. Нерідко має місце негативізм, легко підпадають під вплив, не виявляють наполегливості, ініціативи у досягненні мети, поведінка має імпульсивний характер. Звідси нездатність стримувати свої почуття та емоції. Разом з тим, можуть виявити наполегливість і цілеспрямованість, вдаючись до елементарних хитрощів, прагнучи досягти потрібного результату. Їм властива емоційна незрілість, недостатня диференційованість та нестабільність почуттів, обмеженість діапазону переживань, крайній характер проявів радості, прикрості, веселощів. Самооцінка та рівень домагань найчастіше неадекватні. Діти схильні переоцінювати свої можливості [5].

Розвиток дітей з порушеннями розумового розвитку здійснюється уповільнено. Важливого значення набуває правильна організація праці та побуту. Невміння контролювати свої емоції, керувати гнівом і правильно спілкуватися з людьми призводить до яскравих спалахів агресії до оточуючих (педагогів, вихователів, однолітків) у школі та за її межами. Напади або бійки вчиняються без достатнього розуміння небезпечних наслідків. Поряд із фізичною відзначається і вербальна агресія. Часто агресивна поведінка дзеркальна – повторення того, що діти самі відчувають від інших

людей. Зміцненню цієї поведінки сприяє негативний приклад батьків, однолітків.

Складність визначення поняття "вербальна агресія" полягає в тому, що її не можна вважати єдиною формою поведінки, що відображає одне спонукання: термін використовується стосовно різноманітних дій. Прояви вербальної агресії неоднорідні за мотивацією, ситуаціями прояву, формами вираження, результатами. Вербальна агресія – вираз негативних почуттів як через форму виявлення, так і через зміст словесних випадів [3].

Основні аспекти вербальної агресії:

1. Зовнішній, формальний – словесне оформлення проявів: інтонація, тембр, темп, гучність мовлення, особливості дикції, сугестивні якості голосу тощо; специфіка лексичних засобів та мовленнєвих конструкцій.

2. Внутрішній, змістовий – тема, зміст, цілі висловлювання [3].

У дослідженні вербальної агресії, необхідно враховувати фактори: характер спілкування (офіційне/неофіційне); загальна комунікативна установка (дружнє спілкування, невимушена бесіда/конфліктне спілкування, конфронтація); певний набір невербальних засобів; комунікативний намір (наявність / відсутність мети заподіяння шкоди); адресат (позитивна/негативна реакція).

З іншого боку, можна виділити ряд показників, що дозволяють говорити про наявність вербальної агресії:

1. Підміна мовцем свого комунікативного наміру, несправжнім, хибним, що маскує реальну мету контакту.

2. Неможливість подальшого контакту після висловлювання, що може виражатися як невербально, так і словесно.

3. Відсутність (неврахування) характеристик адресата у процесі створення висловлювання, а саме: статево-вікових особливостей; характеру та темпераменту; соціальних характеристик – суспільного становища, рівня освіти тощо; культурно-національної специфіки; індивідуально-особистісних особливостей тощо.

4. Ігнорування характеру спілкування. Наприклад, фамільярне звернення у офіційній обстановці; демонстративне ігнорування одного чи кількох комунікантів при груповому спілкуванні тощо.

5. Вербальна агресія у відповідь [2].

Звуковими показниками наявності агресії у комунікативній ситуації можна вважати: появу фонових шумів (наприклад, рокіт

невдоволення, коли складно розібрати окремі репліки, але в цілому їх негативно-оціночний характер очевидний; поява шуму у класі у відповідь на зауваження педагога (ляскання книг, гуркіт портфелями тощо); підвищення тону голосу мовця; зміна тембру, темпу мовлення/адресата (наприклад, голос, що тремтить від гніву або образи; прискорення темпу мовлення тощо).

До вербальних прийомів ведення навчального діалогу, що дозволяє недопущення (профілактику) порушення гармонії педагогічного спілкування, проявів у ньому вербальної агресії, можна віднести наступні:

1. Індивідуальний підхід із врахуванням: ступеня та проявів порушення, віку, статі, стану працездатності, рівня самооцінки, порушення динаміки протікання нервових процесів, темпераменту, агресивності, наявності афективних спалахів, низької критичності мислення і т.д.

2. Постановка "відкритих" питань (орієнтованих на висловлення різних точок зору) з метою створення під час уроку дискусійної атмосфери, плюралізму суджень з аналізованої проблематики. При цьому, вчитель визначає свою позицію у взаємодії не як головну, а як одну з багатьох, що дозволяє долати прескриптивний бар'єр педагогічного спілкування, який створюється авторитарною поведінкою вчителя і провокує вербальну агресію учнів.

3. Педагогічний такт, що є практичним здійсненням педагогічно обгрунтованих заходів у застосуванні виховних впливів і виявляється у ввічливому і чуйному ставленні до дітей, в умінні знайти правильний шлях до свідомості, почуттів дитини. Що стосується вирішення проблеми мовленнєвої агресії, педагогічний такт, вимагає: не вживати заходів впливу у стані гніву; виявляти самоконтроль та терпіння; дотримуватися міри у заохоченнях та покараннях; використовувати прийоми пропозиції, попередження, навіювання та вимоги з толерантністю до самостійності учня; діловий тон спілкування без дратівливості та вираження псевдо втоми, скепсису.

4. Тактика співвідношення похвали та осуду у мовленні вчителя, яка демонструє загальне доброзичливе ставлення вчителя до всіх учнів, прийомом якої є використання позитивних оціночних висловлювань з метою створення емоційної атмосфери, що перешкоджає проявам вербальної агресії.

5. "Тактика залучення", заснована на демонстрації доброзичливого відношення та постановку учня у статус "колеги".

6. Тактика координації, яка передбачає, зокрема, контроль співвідношення спілкування та мовчання на уроці. "Робоча тиша" трактується як результат доброти та гуманності взаємин і протиставляється "робочому шуму", що допускається і навіть заохочується педагогами. З одного боку, фоновий шум є однією з психологічних передумов прояву мовленнєвої агресії учнів на уроці, оскільки втомлює дітей і тим самим провокує створення "нервозної" ситуації. З іншого боку, усунення сторонніх розмов на уроці ліквідує ґрунт для виникнення непотрібних особистих суперечок, які можуть призвести учасників до вербальної агресії (питання дискусивне).

7. Жарт, гумор. Використання прийому має чітке психологічне обґрунтування: гумор і сміх, що ним викликається, несумісні з відкритою агресією. Коментарі або дії, що викликають сміх, часто "купірують" гнів у опонентів. Головне відчуття міри, світлий відтінок і відсутність сарказму.

8. "Метод погашення": ігнорування вербальної агресії учнів, якщо ситуація не набуває гострого характеру і не переходить у відкриту агресію. При цьому, залежно від умов спілкування, ігнорування може втілюватися у різних формах, як вербальних, так і невербальних: від мовчання вчителя у відповідь на агресивне висловлювання учня, до репліки у відповідь (жарт, м'який докір, нагадування та ін. головне, щоб висловлювання було зроблено рівним, спокійним тоном).

9. Переключення уваги дитини, залучення її до педагогічної діяльності.

10. Метод проєктування особистісних якостей та поведінкових реакцій, необхідних для усунення агресії, передбачає, що педагог спочатку бачить позитивні якості учня та у ситуації вербальної агресії "проєктує", актуалізує ці якості за допомогою різних за змістом висловлювань, які підкреслюють несподіванку та випадковість провини. Це можуть бути: нагадування; вираз подиву; вираз розчарування тощо.

11. Негативне підкріплення у формі відкритого словесного осуду – висловлення засудження, негативна оцінка вербальної агресії, адресована як особисто "агресору", так і до аудиторії, що спостерігає

цю ситуацію. Прямий і безпосередній вплив визначає функцію прийому – усунення насамперед відкритої, явно вираженої агресії.

12. Переконавання – роз'яснення правил дисциплінованої поведінки з метою, щоб виходячи з розуміння і відповідних почуттів привчити до дотримання цих правил. Прийом переконання може застосовуватися як запобігання, так і усунення агресії. Існує низка вимог, які стосуються як формальної, так і змістової сторони, порушення яких, робить переконання неефективним; може викликати у дитини спалах роздратування. Тому непотрібно: пояснювати очевидне, краще коректно нагадати; моралізувати абстрактно; переконувати у недоступному; підвищувати тон (говорити роздратовано чи надмірно емоційно, пафосно); похапцем (краще відразу після прояву агресії або наодинці з дитиною у індивідуальній бесіді).

Як можливі прийоми переконання, що дозволяють усунути або запобігти вербальній агресії дитини, можна назвати наступні: починати з опису переваг (позитивних якостей, досягнень) з метою налаштувати на контакт, знизити можливість прояву відповідної вербальної агресії, зняти емоційну напругу; використовувати прийом зміни ролей – словесне моделювання ситуації, де "агресор" опиняється на місці "жертви"; спонукання; заклику ("Подумай, як би ти вчинив на місці ..." тощо) Мета: домогтися усвідомлення неправильності власної вербальної поведінки через емпатію; використати аргумент у вигляді порівняння.

Навіювання – "переконання, що приймає характер непрямого впливу" у багатьох ситуаціях педагогічного спілкування є більш дієвим способом усунення агресивної вербальної поведінки. Підставою для цього є те, що така дія більш опосередкована і, отже, рідше здатна викликати агресію у відповідь. Розмову – як одну з форм переконання (розгорнутий варіант) можна розглядати як комплексний метод попередження агресивності школярів. Перевагою є можливість звернути увагу на різні види та форми проявів агресії.

Висновки. Причинами агресивної поведінки можуть бути як психологічні (порушення мотиваційної, емоційної, вольової чи моральних сфер), так і соціально-психологічні чинники (девальвація значення сім'ї, порушення емоційних зв'язків у системі дитячо-батьківських відносин, особливості стилю виховання і т.д.).

Педагогічна корекція агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку інтелекту буде ефективною, якщо:

1) буде виявлено загальні та індивідуальні причини проявів агресії;

2) педагогічна корекція агресивної поведінки підлітків із порушеннями інтелектуального розвитку підкріплена навчально-методичним забезпеченням;

3) організована індивідуальна психолого-педагогічна робота з підлітками, спрямована на засвоєння інших форм поведінки, коли підліток поступово усвідомлює свою агресивність, та вчиться частково її контролювати, засвоюючи інші варіанти своєї реакції на події, що відбуваються.

Педагог, працюючи з агресивними дітьми з порушеннями розумового розвитку, має бути уважним, прогнозувати дії дитини, будувати свою роботу так, щоб допомогти у подоланні важкої для неї ситуації, звертати увагу на зміни у поведінці та настрої щоб агресивність не перетворилася із соціальної патології на соціальну норму.

Бібліографія

1. **Липа В.А.** Психологические основы педагогической коррекции. Донецк. Лебідь. 2000. 2. **Ложкин В.Г.** Практическая психология конфликта. Київ. МАУП. 2002. 3. **Лоренц К.** Агрессия (так называемое зло). Санкт-Петербург. АМФОРА. 2008. 4. **Мойсєєва О.Є.** Психологія агресії: вікові та генетичні виміри. Київ. КММ. 2010. 5. **Миронова С.П.** Олігофренопедагогіка. Компактний навчальний курс. Кам'янець-Подільський. Кам'янець-Подільський державний університет, редакційно видавничий відділ 2007.

References

1. **Лупа V.A.** Psykholohycheskye osnovy pedahohycheskoi korrektsyy. Donetsk. Lebid. 200. 2. **Lozhkyn V.H.** Praktycheskaia psykholohyia konflykta. Kiiv. MAUP. 2002. 3. **Lorents K.** Ahressyia (tak nazyvaemoe zlo). Sankt-Petersburg. AMFORA. 2008. 4. **Moiseieva O.Ie.** Psykholohiia ahresii: vikovi ta henetychni vymiry. Kiiv. KMM/ 2010. 5. **Myronova S.P.** Olihofrenopedahohika. Kompaktnyi navchalnyi kurs: Kamianets-Podilskyi. Kamianets-Podilskyi derzhavnyi universytet, redaktsiino vydavnychy viddil. 2007.

Стаття отримана 14.04.2022 р.

УДК 376.37

DOI 10.32626/2413-2578.2022-19.158-169

Н.А. Лопатинська

n.lopatynskan@kubg.edu.ua

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

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ МЕХАНІЗМУ ПІДНЕБІННО-ГЛОТКОВОЇ ДИСФУНКЦІЇ

Відомості автора: Лопатинська Наталія, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної освіти та інклюзивної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка, Київ, Україна. У колі наукових інтересів: технології логодіагностичної та логокорекційної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, впровадження нейрологопедичної допомоги дітям із тяжкими та ускладненими порушеннями мовленнєвого розвитку. Email: n.lopatynskan@kubg.edu.ua.

Contact: Lopatynska Natalia, PhD of psychology, associate professor, department of special and inclusive education Borys Grinchenko Kyiv University, Kyiv, Ukraine. Academic interests: technologies of logodiagnostic and logocorrectional work with children with special educational needs, the introduction of neurological help for severe and complicated speech development disorders. Email: n.lopatynskan@kubg.edu.ua.

Відомості про наявність друкованих статей: 1. Лопатинська Н.А. Нейростимуляційні технології у логопедичній практиці з дітьми дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення. *International Journal of Innovative Technologies in Social Science*. 3(24). March 2020. Warsaw, Poland, 2020. С. 3-11. 2. Лопатинська Н.А. Проблема діагностики і корекції комунікативно-мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку із мовленнєвим дизонтогенезом: вітчизняний досвід. Науковий часопис «Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка». Випуск 6 (162). Чернігів, 2020. С. 80–84. 3. Лопатинська Н.А. Системний підхід до нейрологопедичної діагностики комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку із різними типами мовленнєвого дизонтогенезу. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні

науки): збірник наукових праць. 2020. Вип.15. С.130-144.

Лопатинська Н.А. Теоретичні засади вивчення механізму піднебінно-глоткової дисфункції. Ретроспективний аналіз останніх досліджень і публікацій демонструє підвищення наукової активності у вивченні механізму піднебінно-глоткового (велоглоткового) змикання. У статті здійснено спробу систематизувати відомості про напрями наукових досліджень механізму піднебінно-глоткового змикання та піднебінно-глоткової дисфункції: анатоμο-фізіологічний, етіопатологічний, відновлювальний. З'ясовано сутність поняття «піднебінно-глоткова дисфункція». Визначено, що детермінантами появи дисфункції піднебінно-глоткового змикання є анатомічні, функціональні, соціальні та симптомологічні фактори. У статті представлено алгоритм проведення комплексного оцінювання стану піднебінно-глоткової дисфункції, визначено критерії та показники сформованості піднебінно-глоткового змикання. Аналіз наукових джерел, що репрезентують дослідження проблеми корекції піднебінно-глоткової дисфункції в медико-педагогічній теорії та практиці, дають підстави для виокремлення шляхів її комплексного відновлення: хірургічне лікування; протезування; логокорекційна діяльність. У статті здійснено спробу акумулювати досягнення вітчизняних науковців у систему логокорекційної роботи з відновлення піднебінно-глоткового змикання та активізації м'якого піднебіння. Вивчення і розуміння мультидисциплінарних знань теорії і практики подолання піднебінно-глоткової дисфункції у дітей із вродженими незрощенням и губи та піднебіння дозволить на практиці забезпечити надання якісних логопедичних послуг.

Ключові слова: піднебінно-глоткове змикання, велоглоткове змикання, піднебінно-глоткова недостатність, піднебінно-глоткова дисфункція, велоглоткова компетенція.

Lopatynska N.A. Theoretical principles of studying the mechanism of palatine-pharyngeal dysfunction. Due to the growing number of children with congenital malformations of the lips and palate, it is important to reveal the theoretical foundations of their characteristic symptom - palatine-pharyngeal insufficiency. A retrospective analysis of recent research and publications shows an increase in scientific activity in the study of the mechanism of palatal-pharyngeal (velopharyngeal) closure. The article attempts to systematize information on the directions of scientific research on the mechanism of palatal-pharyngeal closure and palatal-

pharyngeal dysfunction: anatomical-physiological, etiopathological, and restorative. The importance of anatomical integrity in the mechanism of palatal-pharyngeal closure is revealed, four physiological mechanisms in the movement of palatal-pharyngeal structures and pharyngeal wall are described: coronary, sagittal, circular, and circular with Passavan crest. The essence of the concept of "palatine-pharyngeal dysfunction" is clarified. Anatomical, functional, social, and symptomatic factors have been determined to be determinants of palatal-pharyngeal closure dysfunction. Therefore, the restoration of the function of the palatine-pharyngeal closure should be multidisciplinary: anatomically, physiologically, psychologically, and speech therapy. The article presents an algorithm for conducting a comprehensive assessment of the state of palatine-pharyngeal dysfunction and defines the criteria and indicators of the formation of palatal-pharyngeal closure. According to the results of the study of the state of palatopharyngeal dysfunction, a speech therapist will be able to assess the quality of speech and voice, the degree of hypernasalization, nasal emission, and intraoral air pressure. Analysis of scientific sources representing the study of the problem of correction of palatine-pharyngeal dysfunction in medical and pedagogical theory and practice, provide grounds for identifying ways of its comprehensive recovery: surgical treatment; prosthesis; logocorrection activity. The article attempts to accumulate the achievements of domestic scientists in the system of speech correction work to restore the palatine-pharyngeal closure and activate the soft palate. The study and understanding of multidisciplinary knowledge of the theory and practice of overcoming palatal-pharyngeal dysfunction in children with congenital malformations of lips and palate will allow in practice to provide quality speech therapy services.

Keywords: palatal-pharyngeal closure, pharyngeal closure, palatal-pharyngeal insufficiency, palatal-pharyngeal dysfunction, pharyngeal competence.

Постановка проблеми. Сьогодні зростає кількість вітчизняних і зарубіжних досліджень, у яких предметом наукового пошуку стають процеси анатомо-функціонального відновлення вроджених незрощень губи та піднебіння, піднебінно-глоткового змикання. Відомий вітчизняний хірург-стоматолог, доктор медичних наук, професор, член-кореспондент Національної академії медичних наук України Леонід Вікторович Харьков, посиляючись на статистичні дані України, відзначає зростання кількості дітей із вродженими незрощеннями губи

та піднебіння й зазначає, що на початку ХХ століття, дітей із вродженими патологіями народжувалось у співвідношенні 1 : 2000, 60-70 pp. – 1 : 1000, 2000-2002 pp. – 1 : 800. У країнах Європи цей показник сягає 1 : 600. До того ж, «вади розвитку щелепно-лицевої ділянки посідають 3-тє місце серед інших вроджених вад. 70 % з них складають вроджені незрощення верхньої губи та піднебіння» [2, с 370]. І скоріше за все, враховуючи біологічні та соціальні детермінанти, тенденції до зниження кількості дітей із вродженими незрощеннями губи та піднебіння не очікується.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наукова активність у вивченні механізму піднебінно-глоткового (велоглоткового) змикання має три напрями.

Представники першого напрямку – анатомо-фізіологічного (P. Anderson, A. Antiguas, C. Cielo, G. Conterno, M. Dunnwald, V. Elias, S. Fels, B. Gick, D. Huntington, R. Kent, F. Minifie, B. Paul, W. Pearson, I. Stavness та ін.) спрямували дослідження на вивчення анатомічних і фізіологічних особливостей піднебінно-глоткового змикання. За твердженнями американських науковців А. Thompson і J. Ніхон (1979), велоглоткове змикання – це об'єднання анатомічних структур задля відокремлення ротової та носової порожнини [20]. А. Antiguas, B. Paul, M. Dunnwald (2022) здійснили опис черепно-лицьового морфогенезу та розкрили внесок клітинної адгезії (біологічна взаємодія клітин шляхом прилипання) в черепно-лицевий морфогенез [4]. D. Huntington (1968) та R. Kent (1976) акцентували нашу увагу на тому, що піднебінно-глоткове змикання (за термінологією авторів «закриття порту») створює передумови для появи мінливого динамічного тиску в ротовій порожнині та видихуваного повітряного струменя задля продукування приголосних звуків, особливо звуків проривних, фрикативних та африкатів [10]. До того ж Minifie (1973) стверджує, що правильне функціонування піднебінно-глоткового змикання «дозволяє генерувати голос без супроводжуючої гіперназальної якості голосу» [14]. Американські вчені T. Curtis, J. Веumer у 1979 здійснили опис складного м'язового механізму, що бере участь у піднебінно-глотковому змиканні [7]. Змикання – це довільна дія, що вимагає синергетичності 6 зовнішніх м'язів, 5 внутрішніх та м'язів верхнього констриктора глотки з центром координації у моторній (руховій) корі та іннервацією ІХ (язикоглоткового), Х (блукаючого), ХІ (додаткового) черепно-

мозкових нервів. G. Conterno, C. Cielo, V. Elias (2010) описали чотири фізіологічних механізми у русі піднебінно-глоткових структур та стінки глотки (рис. 1): коронарний (більш чітка участь м'якого піднебіння), сагітальний (більш чітка участь бічних стінок глотки), циркулярний (чітка участь м'якого піднебіння та бічних стінок глотки) та циркулярний з гребнем Пассавана (чітка участь м'якого піднебіння та бічних стінок глотки, включаючи задню стінку глотки з гребнем Пассавана) [6].

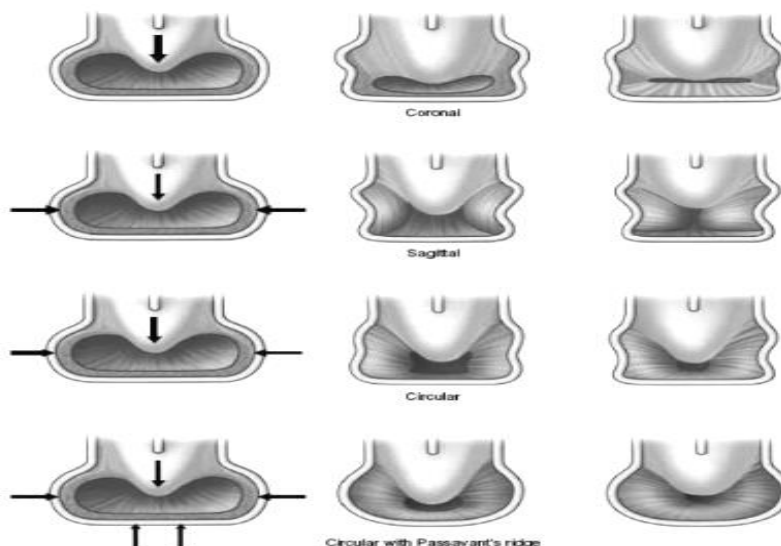


Рис. 1. Механізми закриття велоглотки за Dr. Amit Kumar Choudhary (2019).

P. Anderson, S. Fels, I. Stavness, W. Pearson, B. Gick (2019) за допомогою тривимірної КЕ-моделі м'якого піднебіння деталізовано описали функції зовнішніх і внутрішніх м'язів, що беруть участь у піднебінно-глотковому змиканні [3].

Другий напрям – етіопатологічний представлений дослідженнями D. Kuehn, R. Millard, J. Riski, D. Spriestersbach, J. Subtelny та ін.. Американськими вченими J. Subtelny (1968), D. Spriestersbach (1973), D. Kuehn (1979), R. Millard і J. Riski, (1979) під час вивчення механізму піднебінно-глоткового змикання в осіб із незрошеннями піднебінь визначено наслідки дисфункції велоглоткового змикання, зокрема помилки артикуляційних укладів (особливо приголосних звуків), гіперназальність, носовий видих ротових звуків.

Дослідження науковців третього напрямку – відновлювального (R. Shelton і H. Morris (1968), R. Cole (1971), C. Cielo, G. Conterno

(2010), R. Yules (1970), R. Massengill і P. Phillips (1975), E. Schneider і R. Sphrintzen (1980), N. Raj, V. Raj, H. Aeran (2012), V. Elias, A. Young, A. Spinner (2022) розгортались у векторі пошуку шляхів відновлення механізму піднебінно-глоткового змикання. Ними розроблено систему вправ на тренування м'язів глотки та піднебіння, яка передбачала вправи на смоктання, удар смоктання, ковтання тощо. R. Cole у 1971 році запропонував поєднувати тренування вправами з хірургічним і протезним лікуванням [5]. Цікавими та корисними для логопедів є дослідження G. Conterno, C. Cielo, V. Elias (2010), які спрямувались на відновленні механізму змикання саме у процесі логокорекційної діяльності шляхом запровадження вокальних технік [6].

Мета статті полягає в описі етіології піднебінно-глоткової дисфункції, розкритті критеріїв і показників сформованості піднебінно-глоткового змикання, оцінці піднебінно-глоткової дисфункції та огляду досліджень, що репрезентують шляхи корекції піднебінно-глоткової дисфункції різноманітними засобами.

Виклад основного матеріалу. Поряд із поняттям «піднебінно-глоткова недостатність» у сучасній літературі вживається поняття «піднебінно-глоткова дисфункція». У нашій статті ми ототожнюємо ці поняття.

За твердженням американських вчених A. Young, A. Spinner (2022), піднебінно-глоткова дисфункція – це порушення діяльності піднебінно-глоткового сфінктера або клапана, внаслідок чого у хворого з'являється носова емісія, гіперназалізація мовлення, назальна регургітація (попадання їжі в носову порожнину), зниження внутрішньоротового тиску тощо. Через що різко знижується розбірливість мовлення та виникають функціональні й соціальні порушення [21]. Вона може бути первинним порушенням у разі відкритої або закритої функціональної ринолалії. Водночас, у випадку наявності вродженого незрощення піднебіння або анатомічних змін у носоглотковій та/або ротоглотковій порожнинах, піднебінно-глоткова недостатність є вторинним порушенням.

Піднебінно-глоткова недостатність виявляється у декількох випадках: або це м'язова дисфункція через що змикання не відбувається, або дефіцит м'язової тканини для утворення змикання, або через появу післяопераційної рубцевої тканини. Розглянемо детальніше етіологію піднебінно-глоткової дисфункції.

Детермінантами появи дисфункції піднебінно-глоткового

змикання є:

1) Анатомічні: незрощення піднебіння; вроджене коротке піднебіння, в тому числі й м'яке; опероване незрощення піднебіння; диспропорція носоглотки.

2) Функціональні: неврологічна або скелетно-м'язова травма; міопатія; м'язова дистрофія; параліч/парез м'язів м'якого піднебіння.

3) Соціальні: діалектичний вплив; псевдокомпенсація після оперованого незрощення піднебіння.

4) Симптомологічні. Піднебінно-глоткова дисфункція є одним із обов'язкових симптомів таких дитячих синдромів: синдром Дауна, синдром Кліппеля-Фейля, синдром Шерешевського–Тернера, синдром церебрального гігантизму, велокардіофаціальний синдром.

Особам, які мають піднебінно-глоткову недостатність, властивий гіперназалізований патерн мовлення.

Таким чином, піднебінно-глоткова дисфункція виникає внаслідок анатомічних, функціональних і соціальних порушень. Тому відновлення функції піднебінно-глоткового змикання має відбуватися мультидисциплінарно: анатомічно, фізіологічно, психологічно, логопедично.

З метою проведення комплексного оцінювання стану піднебінно-глоткової дисфункції нам необхідно детально проаналізувати: вплив детермінантів на виникнення піднебінно-глоткової дисфункції; анамнестичні дані, дані заключень лікарів; заключення назометрії, відеофлюороскопії та/або назофарингоскопії; та провести логопедичне обстеження. Розкриємо алгоритм логопедичного вивчення стану піднебінно-глоткової дисфункції:

- огляд будови піднебіння (твердого, м'якого, маленького язичка (uvula)): довжина, висота, форма, симетричність, наявність післяопераційних рубців;

- огляд функції піднебіння: рухомість м'якого піднебіння, наявність піднебінно-глоткового змикання, його вид і характер (достатнє, недостатнє, активне);

- оцінка орального праксису та артикуляційної здатності;

- оцінка мовленнєвої продукції: проспівування голосних [а], [е], [і]; промовляння складосполучень і слів з шумними звуками (проривними – [б] [б'], [п], [п'], [д], [д'], [т], [т'], [г], [г'], [к], [к']; фрикативами – [ф], [ф'], [с], [с'], [ш], [ш'], [х], [х'], [з], [з'], [ж], [ж'], [г], [г']; африкатами – [ц], [ц'], [ч] [дж], [дз], [дз']). Окрім ступеня

гіперназалізації мовлення відмічаємо також супутні рухи: компенсаторні гримаси обличчя, спотворену артикуляцію. Ступінь носової емісії при цьому фіксуємо за допомогою площі запотілого дзеркала, яке під час промовляння знаходиться під носовими ніздрями;

- оцінка розбірливості мовлення: легка, помірна, важка;
- вимірювання носового повітряного потоку: легкий, помірний, важкий.

Таким чином, за результатами дослідження стану піднебінно-глоткової дисфункції логопед оцінює якість звуковимови і голосу, ступінь гіперназалізації, носової емісії та внутрішньоротового тиску повітря.

Проведений аналіз наукових джерел, що репрезентують дослідження проблеми корекції піднебінно-глоткової дисфункції в медико-педагогічній теорії та практиці, дають підстави для виокремлення шляхів її відновлення:

- 1) хірургічне лікування;
- 2) протезування;
- 3) логокорекційна діяльність.

Н. Moser (1942), Morley (1945), F. Gaines і J. Wepman (1949) запропонували корекцію піднебінно-глоткової дисфункції здійснювати засобами ударних вправ під час промовляння мовленнєвої продукції та вправ на дуття [8 ;15 ; 16].

Американськими науковцями Р. Gibbons, Н. Bloomer ще в 1958 році винайдено спеціальний пристрій, який називається піднебінним ліфтинг-протезом (palatal lift prosthesis (PLP) [9]. Апарат рекомендують застосовувати особам із міастенією, цереброваскулярними порушеннями, дизартрією, ринолалією, травмами м'якого піднебіння, для яких властивим є відсутній або недостатній моторний контроль м'якого піднебіння. Метою використання піднебінного ліфтинг-протезу є механічне зміщення м'якого піднебіння для імітації повноцінного піднебінно-глоткового змикання. Завдяки штучному зміщенню відбувається закриття ротової порожнини за рахунок дії стінки глотки. Також його носіння сприяє зменшенню дисфункціональної атрофії, незначному збільшенню довжини м'язів та підвищенню іннервації м'язів піднебіння та глотки. Водночас, слід зауважити, що носіння такого апарату без проведення спеціальних логокорекційних вправ є неефективним [9].

Відновлення велоглоткової компетенції за допомогою

піднебінного протезу описано науковцями D. Kang, J. Park, H. Seok, J. Baek, D. Kim, S. Ko (2021) [11].

R. Cole (1971) запропонував розбити піднебінні тренування на три категорії: непрямі, напівпрямі та прямі методи навчання [5].

Непрямі піднебінні тренування спрямовані на включення активності м'язів велоглоткового механізму, зокрема на проведенні вправ з розвитку артикуляційного праксису та постановки артикуляційних укладів. Проте на лікуванні велоглоткових м'язів R. Cole не фокусується.

Використання напівпрямих методів (дихання, ковтання) навчання велоглотковому змиканню дозволяє активізувати м'язи велоглоткового механізму у немовленнєвій діяльності.

Метою прямих піднебінних тренувань є активізація м'язів велоглоткового механізму шляхом їх електростимуляції, яка посилює чутливість положення або руху.

Американські вчені A. Young, A. Spinner (2022) рекомендують запроваджувати мультидисциплінарний комплексний підходи до анатомо-фізіологічного відновлення піднебінно-глоткової недостатності [21]. Для цього залучають для роботи логопеда, хірурга, стоматолога-протезиста.

Система логокорекційної роботи з відновлення піднебінно-глоткового змикання та активізації м'якого піднебіння у вітчизняній теорії і практиці представлена спільними зусиллями науковців Н. Гаврилової, К. Зелінська-Любченко, Т. Куриленко, З. Мартинюк, С. Коноплястої, В. Потапенко, Ю. Рібцун, Є. Соботович, Н. Фролової, М. Шеремет, А. Ягодинської та ін. Метою проведення роботи з відновлення піднебінно-глоткового змикання та активізації м'якого піднебіння є профілактика дистрофічних змін у м'язах ротоглотки та носоглотки, фізіологічна підготовка м'язів до піднебінно-глоткового змикання.

Система логокорекційної роботи передбачає:

I. Масаж м'якого піднебіння:

а) поглажувальні, розминальні рухи по середній лінії твердого та м'якого піднебіння від верхніх різців для одержання ковтального рефлексу;

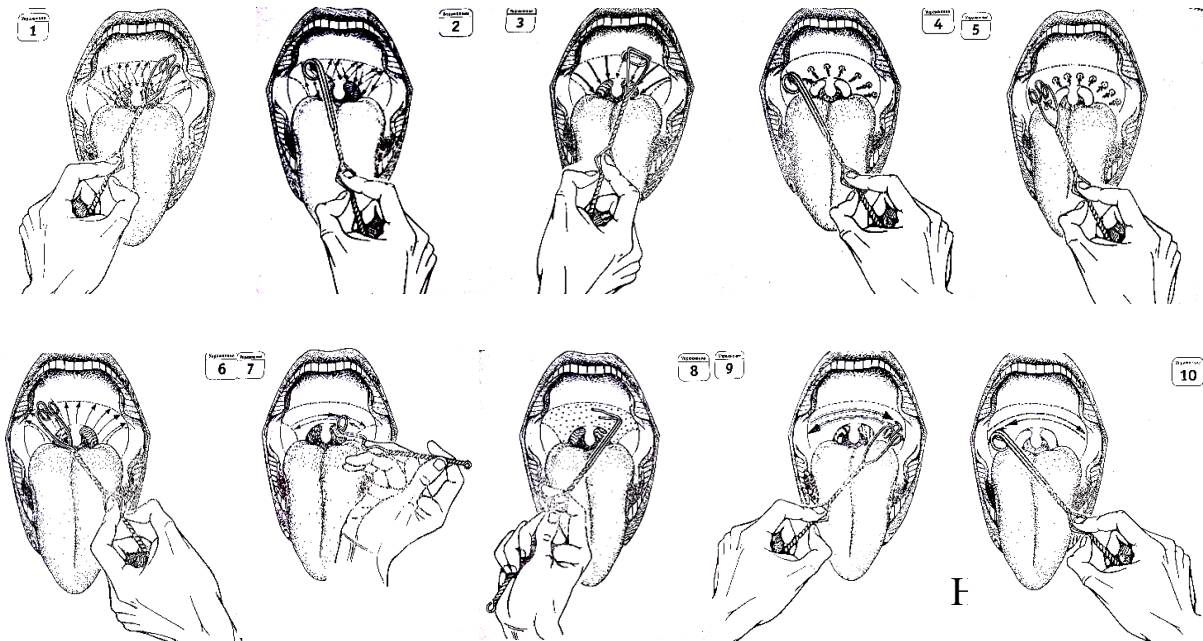
б) точковий масаж пальцем, язиком;

в) повтштохоподібний масаж пальцем, язиком.

Основними цілями масажу м'якого піднебіння є: розтягнення

рубцевої тканини; посилення працездатності скорочувальних м'язів; зменшення м'язової дистрофії/атрофії; покращення місцевого кровообігу; активізація процесів загоєння.

Зондовий масаж м'якого піднебіння за О. Новіковою представлено у рис. 2 [1].



II. Активна гімнастика м'якого піднебіння шляхом імітації фізіологічних актів:

а) ковтання – заковтування крупними порціями, спочатку давати кашу, потім через 1-2 тижні густу в'язку рідину (кисіль), потім ковтання рідини (води) маленькими порціями;

б) імітація позіхання широко відкриваючи рот: спочатку сильно втягуючи повітря, в подальших вправах без помітного вдиху;

в) покашлювання – широко відкривати рот, напружуючи м'язи плечового поясу та шії та всього дна ротової порожнини з силою стискаючи кулаки. Вчити відкашлюватися з висунутим язиком, якщо язик йде вглиб ротової порожнини, його слід затримувати пальцями.

г) лоскотання паперовою паличкою;

д) полоскання горла із закинutoю головою. Тиск кінчиком язика на ліву (праву) щоки.

Ці вправи слід контролювати як зорово (перед дзеркалом), так і кінестетично – обмацуванням напруженості піднебінної фіранки, викликати блювотний рефлекс, у результаті якого різко звужується ковткове кільце.

III. Вимова голосних звуків на твердій атаці (язик біля нижніх різців). Метою проведення таких вправ є переміщення спинки язика

вперед, тренування властивості одномоментного підйому м'якого піднебіння. Такі вправи вводяться на першому занятті, дитина повторює їх за логопедом, а логопед привертає його увагу до положення язика. Починають вправи з послідовного дво-, триразового повторення звуку [aaa], а через 4-5 занять переходять до злитого промовляння поєднань типу – [aaeeіуу] 2-3 рази поспіль 6-8 разів на день. Такі вправи попереджають розвиток дистрофічного процесу у м'язах глотки.

Таким чином, висвітлені наукові досягнення розширяють наші уявлення про етіологію, діагностику та корекцію піднебінно-глоткової дисфункції, що дозволяє зрозуміти глибину дефекту, його структуру та механізми.

Висновки. Результати зарубіжних і вітчизняних досліджень розширюють наукові уявлення про складні механізми піднебінно-глоткового змикання та піднебінно-глоткової дисфункції, що є фундаментом подальших розробок диференційованої класифікації системи мовленнєвих порушень. Аналіз літератури, що стосується цього питання, демонструє, що сутність поняття «піднебінно-глоткова дисфункція» стало результатом інтеграції найважливіших досягнень в галузі анатомії, фізіології, психофізіології, хірургії, стоматології, логопедії, психології, логопсихології, логодидактики і багатьох інших, суміжних з логопедією наукових дисциплін. Враховуючи специфіку проявів піднебінно-глоткової дисфункції у дітей із ринолалією, представлена спільними зусиллями вітчизняних науковців система логокорекційної роботи з відновлення піднебінно-глоткового змикання та активізації м'якого піднебіння, на нашу думку, забезпечила її цілісність і комплексність.

Перспективи подальших розвідок з цього напрямку: розробити експериментальну адресну методику корекції піднебінно-глоткової дисфункції для дітей із ринолалією, апробувати та оцінити ефективність її впровадження в систему логопедичної допомоги.

Бібліографія

1. Новикова, Е.В. (2009). Зондовый массаж. Коррекция звукопроизношения. Москва: Гном и Д. **2. Харьков, Л.В., Яковенко, Л.М., Чехова, І.І.** (2003). Хірургічна стоматологія дитячого віку. Київ: Книга плюс. **3. Anderson, P., Fels, S., Stavness, I., Pearson, W., Gick, B.** (2019). Intravelar and Extravelar Portions of Soft Palate Muscles in Velic Constrictions: A Three-Dimensional Modeling Study. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 62, 802-814. **4. Antiguas, A., Paul, B., Dunnwald M.** (2022). To Stick or Not to Stick: Adhesions in Orofacial Clefts. *Biology*, 11, 153. **5. Cole, R. M.,** (1971). Direct muscle training for

the improvement of velopharyngeal function. *Communicative Disorders Related to Cleft Lip and Palate*. **6. Conterno, G.**, Cielo, C., Elias V. (2010). Cleft palate repair: velopharyngeal closure before and during the basal tone. *Brazilian Journal of Otorhinolaryngology*, 76 (2), 185-192. **7. Curtis, T.A.**, Beumer, J. (1979). Speech, palatopharyngeal function, and restoration of soft palate defects. *Maxillofacial Rehabilitation: Prosthodontic and Surgical Consideration*, 244-291. **8. Gaines F.P.**, Wepman, J.M., (1949). Has Your Child a Cleft Palate? Springfield, Ill.: Commission for Handicapped Children. **9. Gibbons P.**, Bloomer H. (1958). A supportive-type prosthetic speech aid. *The Journal of Prosthetic Dentistry*. 8. 2. 362-369. **10. Huntington, D. A.**, (1968). Anatomical and physiological bases for speech. *Cleft Palate and Communication*. New York: Academic Press, 1-25. **11. Kang, D.-C.**, Park, J.-H., Seok, H., Baek, J.-A., Kim, D.-W., Ko, S.-O. Speech-aid prosthesis in velopharyngeal incompetency patient with cleft palate: Can speech aids be applicable for adult patient? *Maxillofac. Plast. Reconstr. Surg.* 2021, 43, 1-7. **12. Kent, R.** (1976). Anatomical and neuromuscular maturation of the speech mechanism: Evidence from acoustic studies. *J. Speech Hear. Res.*, 19, 421-447. **13. Kuehn, D. P.**, (1979). Velopharyngeal anatomy and physiology. *Ear, Nose, and Throat*, 58, 59-136. **14. Minifie, F.D.** (1973). Speech acoustics. In Minifie, F.D., Hixon, T. J., Wirriams, F., (Eds.) *Normal Aspects of Speech, Hearing, and Language*. **15. Morley, M.** (1945). Cleft Palate and Speech. **16. Moser, H. M.**, (1942). Diagnostic and clinical procedures in rhinolalia. *Speech hearing Dis.*, 7, 1-4. **17. Riski, J. E.**, Millard, R.T., (1979). The processes of speech: evaluation and treatment. *Cleft palate and Cleft lip: A Team Approach to Clinical Management and Rehabilitation of the patient*, 1. **18. Subtelny, J. D.**, (1968). Evaluation of palatopharyngeal valving: clinical and research procedures. *Cleft Palate Habilitation*. **19. Spriestersbach, D.C.**, Dickson, D.R., Fraser, F.C., Horowitz, S.L., McWilliams, B.J., Paradise, J.L., Randall, P. (1973). Clinical research in cleft lip and cleft palate: the state of the art. *Cleft Palate Journal*, 10, 113-165. **20. Thompson, Amy E.**, Thomas, M.S., Hixon, J. (1979). Nasal Air Flow During Normal Speech Production. *Cleft Palate Journal*, 16, 4, 412-420. **21. Young, A.**, Spinner, A. (2022). Velopharyngeal insufficiency. In: *StatPearls [Internet]*. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33085296/>.

References

1. Novykova, E.V. (2009). Probe massage. Correction of sound pronunciation. Moskva: Hnom y D. **2. Kharkov, L.V.**, Yakovenko, L.M., Chekhova, I.L. (2003). Pediatric surgical dentistry. Kyiv: Knyha plius.

Стаття отримана 10.04.2022 р.

УДК 159.944.4-053.4/.6-056.2/.3

DOI 10.32626/2413-2578.2022-19.170-181

І. Марціновська

irinam110519@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-2203-4047>

АНАЛІЗ ДОСЛІДЖЕНЬ ТРАВМАТИЧНОГО СТРЕСУ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ

Відомості про автора: **Марціновська Ірина**, кандидат педагогічних наук, асистент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна. У колі наукових інтересів: навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами, вплив стресових та травматичних чинників на особистість дітей з порушеннями психофізичного розвитку. E-mail: irinam110519@gmail.com

Contact: **Martsinovska Irina**, PhD in pedagogical sciences, Teaching Fellow at the Special and Inclusive Education Department in Kamyanets-Podilsky National Ivan Ohienko University, Kamyanets-Podilsky, Ukraine. Academic interests: teaching and education of children with special educational needs, the impact of stressful and traumatic conditions on the personality of children with psychophysical developmental disorders. E-mail: irinam110519@gmail.com

Відомості про наявність друкованих статей: **1. Марціновська І.П.** Резилієнс підхід у психолого-педагогічній корекції травматичних та стресових станів. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки) : зб. наукових праць / за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори 2006, 2019. С.205-219. **2. Марціновська І.П.** Стрес та травматичний стрес у дітей та підлітків з порушеннями психофізичного розвитку. Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». Хмельницький : ХІСТ, 2019. № 17. С. 78-82. **3. Марціновська І.П.** Корекція посттравматичного стресового розладу у підлітків з порушеннями психофізичного розвитку. *Balkan Scientific Review*. 2020. Т. 4. № 4(10) – с.41-45

Марціновська І. Аналіз досліджень травматичного стресу у дітей з порушеним розвитком. Здійснено теоретичний та практичний аналіз досліджень впливу стресових та травматичних факторів на особистість дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Висвітлено особливості проявів наслідків стресу у дітей з інтелектуальними порушеннями. Акцентовано на труднощах у розмежуванні поведінкових та емоційних наслідків стресових факторів від інших видів невротичних розладів у дітей з інтелектуальними порушеннями. Розглянуто два різні підходи до розуміння формування та перебігу невротичних розладів у дітей з когнітивними порушеннями. Наведено авторські дослідження, що розширюють розуміння формування постстресу у цієї категорії дітей. Визначено, що симптоми неврозу подібні з психоемоційними, психосоматичними проявами, що супроводжують розвиток дітей з психофізичними порушеннями, що ускладнює розмежування невротичних проявів та ПТСР. З'ясовано, що наявність психофізичного порушення у розвитку дитини, частіше ніж у дітей з типовим розвитком, призводить при травматичних життєвих подіях до розвитку посттравми.

Ключові слова: діти з порушеннями психофізичного розвитку; стрес, травма, посттравматичний стресовий розлад, невроз.

Martsinovska Irina. Analysis of studies on traumatic stress in developmentally y disturbed children. Theoretical and practical analysis of research on the impact of stress and traumatic factors on the personality of children with mental and physical disabilities. The peculiarities of the manifestations of the effects of stress in children with intellectual disabilities are highlighted. The behavioral and emotional consequences of stressors from other types of neurotic disorders in children with intellectual disabilities are distinguished. Two different approaches to understanding the formation and course of neurotic disorders in children with cognitive impairment are considered. Author's research is presented, which expands the understanding of post-stress formation in this category of children. It is stated that anxiety disorders are one of the most common mental disorders in pediatric practice of children, and the presence of sensory impairment, which does not meet basic safety needs, significantly increases the likelihood of neurological and psychiatric disorders. A study of the formation of neurotic disorders and post-stress in children with musculoskeletal disorders is presented. The neurogenic factors that a child faces with support disorders in everyday life and society are described, and which increase the risk of developing post-traumatic stress. It has been

proven that the impact of a traumatic event and chronic stressors impairs a child's natural ability to recover. The child's ability to adapt adaptively is greatly reduced, and in some cases becomes impossible. After traumatic and stressful situations, the effect of sensitization of the psyche to the following traumatic factors becomes clear. It has been determined that the symptoms of neurosis are similar to the psycho-emotional, psychosomatic manifestations that accompany the development of children with psycho-physical disorders, which complicates the distinction between neurotic manifestations and PTSD. It has been found that the presence of psycho-physical disorders in the development of the child, more often than in children with typical development, leads to the development of post-trauma in certain traumatic life events.

Key words: children with impaired psycho-physical development; stress, trauma, post-traumatic stress disorder, neurosis.

Постановка проблеми. Вплив травматичних життєвих ситуацій на особистість дітей з порушеним розвитком у ситуації війни в Україні стає досить актуальною. Оскільки наслідки травми проявляються на емоційному, фізичному та когнітивному рівнях та впливають на усі сфери життя дитини. Саме тому актуальним для фахівців спеціальної освіти є розуміння симптомів та особливостей проявів наслідків травматичного стресу у дітей з порушеним розвитком з метою надання кваліфікованої допомоги та попередження розвитку посттравматичного розладу (ПТСР).

Питання впливу травматичного стресу та формування посттравматичних стресових розладів у дітей є недостатньо вивченою, оскільки більшість досліджень, що стосується цієї проблеми проведених як за кордоном, так і в Україні, проводилися на дорослих. На сьогодні замало досліджень що розкривають особливості та умови психолого-педагогічного супроводу травмованих школярів в умовах загальноосвітніх та спеціальних навчальних закладах. Не розроблений діагностичний та психокорекційний інструментарій, який може бути використаним практичними психологами та іншими педагогічними працівниками навчальних закладів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Психофізіологічні особливості впливу стресу на дитячий організм висвітлені в публікаціях О. Анапрієнко, С. Болтівця, О. Васильєва, В. Войціцького, О. Гайдей, Л. Гармаш, Т. Кульбачки, та ін. Вплив стресу на розвиток психосоматичних захворювань у школярів розглядали Л. Гармаш

М. Коваль, Я. Коломінський Н. Коцур, Т. Панько, М. Скорик та Л. Товкун, описали поведінку дітей, які побували в зоні стихійних лих. Проте відсутні дослідження впливу стресу на дітей з порушеними розвитком [9; ст. 41-44; 8].

Метою статті є дослідження впливу травматичного стресу та аналіз формування ПТСР у дітей та підлітків з порушеннями психофізичного розвитку (далі - ППФР) та специфіку його розмежування з іншими невротичними проявами у дітей та підлітків з ППФР.

Виклад основного матеріалу. Розглянемо окремі дослідження впливу стресу та травми на особистість дітей з ППФР. У дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, враховуючи специфіку функціонування пізнавальної, емоційної сфер та складності у диференціюванні та вербалізації своїх переживань, досить проблематичним є діагностування наслідків стресу та травматичного стресу. В МКХ-10 ПТСР входить до групи невротичних розладів пов'язаних зі стресовими та травматичними життєвими подіями. Симптоми невроту проявляються на двох рівнях: психоемоційному та фізичному [3]. Психоемоційні симптоми невроту проявляються у різких перепадах настрою, без наявної зовнішньої причини; у дратівливості та запальності; вразливості, образливості, плаксивості; високій тривожності, лякливості; зацикленості на травмуючій ситуації, яка має різні прояви в залежності від віку дитини; конфліктності в спілкуванні з оточуючими або прагнення максимального обмеження своїх соціальних контактів. На фізичному рівні неврот проявляється у швидкій стомлюваності, зниженні обсягу запам'ятовування, труднощах у концентрації уваги; порушенні сну; різноманітних вегетативних порушеннях [14]. Окремі симптоми невроту подібні з психоемоційними та соматофізичними проявами, що супроводжують розвиток дітей з психофізичними порушеннями, що ускладнює розмежування невротичних проявів та ПТСР.

О. Орлов, вивчаючи проблему формування невротів у дітей та підлітків з порушеннями інтелекту (ІІ), вказав на неоднозначність висновків науковців щодо цього питання [9; ст. 42; 8; 13]. На разі існують такі підходи до питання формування невротичного розладу у дітей з інтелектуальними порушеннями:

формування невротичних розладів в осіб з порушеннями інтелекту (далі ІІ) є неможливим через обмежену здатність до абстрактного мислення; в підлітків з ІІ може сформуватись неврот, але

його перебіг має певні особливості, що обумовлені когнітивними проблемами; в дітей та підлітків з ІІ можуть сформуватись невротичні розлади, котрі не мають суттєвих відмінностей від аналогічних розладів в осіб зі типовим розвитком інтелекту [13]. Низка авторів (В. Гуськов, Т. Ілясова та ін.) вважають виникнення невроту в осіб з інтелектуальними порушеннями принципово неможливим [12]. На думку В. Менделевича, такий підхід збіднює поняття інтелектуальних порушень. Спростовуючи вище зазначений аргумент, автор апелює до психіатричної практики, в якій невротичні розлади у осіб з порушеннями інтелекту не є рідкісними. За результатами проведених досліджень автор робить висновок, що в індивідів з легким ступенем інтелектуальних порушень невротична симптоматика формується переважно внаслідок психотравм [12, с. 152-153]. Д. Ісаєв вважає, що невротичні розлади у дітей та підлітків з легким ступенем інтелектуальних порушень принципово не відрізняються від аналогічних розладів в осіб з типовим розвитком, відзначає наявність у досліджуваної категорії дітей преморбідних особливостей, а саме: сприятливого для виникнення невротичних розладів астенічного фону, обумовленого частими соматичними захворюваннями; психологічних наслідків функціональної несформованості лобних відділів головного мозку та функціональної дефіцитарності підкоркових утворень мозку, що проявляються у психологічній нестійкості, низькій емоційній лабільності, запальності, поведінковій розгальмованості, низькій здатності до самоконтролю [9, с.43; 7]. Н. Михайлова дослідила, що у порівнянні з підлітками з типовим сенсорним розвитком, які у стресових ситуаціях сильніше всіх демонстрували гнів і протест (ці емоції є характерними для підліткової кризи), тоді як їх незрячі однолітки найбільш інтенсивно переживали тривогу і фрустрацію, а однолітки з порушенням слуху - напругу та образи. Довела, що підлітки з сенсорними порушеннями відрізняються більш інтенсивними емоціями, що свідчить про більш низький рівень стійкості до стресу [9; ст. 41; 10].

І. Карауш, посилаючись на закордонні джерела та власні дослідження вказує, що тривожні розлади є одними з найбільш поширених серед психічних розладів в педіатричній практиці і часто є початком психічних захворювань у майбутньому. Поширеність тривожних розладів у дітей та підлітків оцінюється за даними різних дослідників від 2,5 до 30% [5]. Поширеність психічних розладів серед дітей з порушеннями слуху складає 45-50% [5]. За даними Т. Ollendick,

J. Matson, W. Helsel, на які посилається І. Карауш, рівень тривожності підлітків з порушеннями зорового аналізатора є значно вищим, ніж у дітей з типовим зором, в той час як рівні депресії та характеристики Я-концепції майже подібні [5; 11].

Особливістю особистісного розвитку підлітків з порушеннями слуху І. Карауш називає незадоволення базової потреби в безпеці, яка обумовлює порушення емоційних станів, формування різноманітних страхів, тривожність, депресію. При порівняльному дослідженні групи підлітків з легким ступенем інтелектуальних порушень та сенсорними порушеннями, які перенесли психічну травму та підлітків зі сталим розвитком, які зазнали аналогічних травм. Було доведено, що обидві категорії дітей можуть реагувати на життєві труднощі виникненням невротичних розладів [9, с.43; 5].

Узагальнення джерел свідчить, що дітям, які пережили психологічну травму, досить важко усвідомити, що з ними сталося. Це насамперед пов'язано з їх віковими особливостями, недостатнім рівнем соціальної та психологічної зрілості. Дитина часто не в змозі повністю усвідомити сенс того, що відбувається, вона просто запам'ятовує саму ситуацію і свої переживання в цю мить. Інтенсивність переживань може бути дуже висока для дитини, і вона стає надзвичайно вразливою. Гострі реакції виникають у відповідь на фізичний або психологічний дистрес, що характеризується винятковою інтенсивністю психогенного характеру, а саме загроза безпеці, здоров'ю, життю. В дитячому віці інтенсивність травми залежить від неочікуваності, новизни психічного впливу. Чим молодшого віку дитина, тим більше значення мають ці фактори.

С. Богданов вказує на те, що в екстремальних травматичних умовах у дитини спочатку відбувається мобілізація функціональних резервів організму, стресова реакція, вилив гормонів з наступним перерозподілом і спадом. Резерви організму виснажуються, розвивається виражений астено-депресивний стан, нервово-психічне напруження. Якщо вплив екстремальних умов на індивіда не зупинити, можливі стресові розлади, а при довготривалих впливах - посттравматичні стресові розлади [5]. Аналіз літератури вказує на те, що у дітей з інтелектуальними та сенсорними порушеннями існує високий ризик формування стресових і постстресових розладів, оскільки значна кількість цих дітей уже має у анамнезі невротичні симптоми.

Як зазначає Н. Михайлова, вплив на організм психічної травми та хронічних стресових факторів може порушити природню здатність дитини до самовідновлення [11]. Адаптивні можливості дитини значно послаблюються тому її функціонування у соціумі відбувається зі зниженою активністю, а у певних випадках - повна дезадаптивність. Після травматичних та стресових ситуацій виразним стає ефект сенсibiliзації психіки до наступних травматичних чинників [11]. К. Ясперс вважав, що якщо травматична подія не асимільована у внутрішній досвід особистості, то у дитини наявний знижений поріг чутливості до наступних несприятливих життєвих факторів та є підґрунтям для подальшого травмування [9, с.44; 2].

Узагальнюючи описані дослідження особливостей формування невротичних та психічних розладів у дітей з порушенням діяльності сенсорних аналізаторів можемо зробити висновок що: у дітей та підлітків з порушеннями слуху та зору можуть сформуватись невротичні розлади, аналогічні розладам осіб зі типовим розвитком; у дітей з порушенням зору та слуху низька стресостійкість та підвищений ризик невротичних розладів; у дітей з сенсорними порушеннями знижений поріг чутливості до травматичних та стресових факторів, оскільки первинна травматизація пов'язана з порушенням діяльності аналізаторів; у дітей з сенсорними порушеннями знижений поріг чутливості до стресових факторів, оскільки наявна загальна травматизація родини у зв'язку з народженням дитини з особливими потребами.

Питання впливу стресових та травматичних факторів на особистість дітей з порушеннями опорно-рухового апарату практично не досліджувались, за винятком стресу та копінгу у родині, яка виховує дитину з ДЦП [6, с.34-40]. Однак, посилаючись на педіатричну літературу та спеціальну педагогіку Є. Крижко описує особливості невротичних проявів у дітей та підлітків з ДЦП. В процесі формування системи відносин та особливих умов мікро соціуму у дітей з церебральними паралічами, найбільш частими особистісними розладами, є невротичні розлади [6].

Н. Калижнюк узагальнюючи дослідження в галузі медицини стверджує, що існує думка про те, що діти з важкими органічними порушеннями не хворіють невротозами, оскільки більш виразна симптоматика перебиває легшу [5; 9]. У зв'язку з неоднозначністю підходів до цієї проблеми останнім часом з'являється все більше досліджень, присвячених змішаним формам психічних розладів, в тому

числі дослідження, що підтверджують поєднання неврозів і резидуально-органічних уражень головного мозку (Е. Алешкевич, Б. Півень та ін.) [7]. Дитина з ушкодженням центральної нервової системи в повсякденному житті зіштовхується зі значно більшою кількістю неврогенних факторів (психотравмуючі ситуації в родині, в навчальному закладі, в соціумі), ніж дитина з типовим розвитком. Дослідження дітей з церебральними паралічами, що навчаються у спеціальному закладі, проведене Е. Крижко, показало, що 70% з них мають невротичну і неврозоподібну симптоматику [6]. Також, він констатує, що при появі невротичної симптоматики батьки дітей з ДЦП, а нерідко і фахівці, що працюють з ними, про причини розладу не замислюються. Всі зусилля зосереджуються на подоланні саме симптомів (емоційної вразливості, плаксивості, тривоги, страху, головного болю, порушень сну, тиків, енурезу, енкопрезу і т.п.). Заходи, спрямовані лише на боротьбу з симптомом, зазвичай, є безуспішними. Якщо все ж і вдається впоратися з симптомом, то через деякий час він повертається знову в первинній або зміненій формі [6; 9].

Отже, теоретичний аналіз дозволяє зробити висновок про те, що: діти з порушеннями опорно-рухової системи під впливом несприятливих факторів можуть мати невротичні симптоми та стани; невротичні розлади мають подібну симптоматику з ПТСР; у дітей з ПОРА виникає проблема з визначенням невротичних розладів, а звертається увага на окремі симптоми.

Актуальними є дослідження Н. Макарчук що проводились при наданні психосоціальної допомоги дітям з особливими потребами у подоланні наслідків перебування у зоні військового конфлікту на сході України [7, с.82-90]. Діти і підлітки, які перебували протягом тривалого часу в зоні військових дій, переживаючи спектр травматичних ситуацій, мали показники психологічних та соматичних гострих реакцій на стрес. Таким чином, дослідження проблеми розвитку та життєдіяльності дітей із порушеннями психофізичного розвитку, які перебували в зоні військових дій дало можливість встановити, що: чинники агресії як результат перебування у кризовому регіоні виступають домінантними у порушенні безпеки дітей, сприяють появі психічної травматизації, що впливає на психічне здоров'я і благополуччя; втрата безпеки детермінує порушення адаптації дітей та підсилює розгортання подальшої травматизації поза зоною травми [7].

Виявлено, що здебільшого цим дітям притаманні: симптоми ПТСР, тривожні та фобічні розлади; панічні прояви; порушення соматичної складової здоров'я. Цей фактор визначає взаємообумовленість часової локалізації перебування в зоні військового конфлікту та тривалості впливу чинників на функціонування дитячої психіки; підвищення тривожності й роздратування як форми аутоагресії, що детермінує депресію. Встановлено залежність між віком і тенденціями до подолання психічної травматизації; підтверджено, що чим меншими є діти, тим легше їм долати травму.

Також, нами було проведено дослідження підлітків, що пережили життєві травматичні події на Донбасі. Дослідження проводилось серед дітей з типовим та порушеним розвитком, що мали статус внутрішньо переміщених осіб [9]. У дослідженні, в якому брали участь підлітки, їх батьки та педагоги, було з'ясовано кількість дітей з типовим та порушеним розвитком, що мають симптоми ПТСР серед загальної кількості дітей, що пережили травматичну подію. Кількісний показник наявності симптомів посттравми становив: 12,2% у підлітків з типовим розвитком; 22,2% у підлітків з порушенням зору; 21,1% підлітків з порушенням слуху; 23,7% підлітків з ПОРА; 25,6% підлітків із затримкою психічного розвитку; 30,9% підлітків з ІІІ. Також було обраховано загальний середній показник ПТСР серед усіх досліджуваних категорій дітей з порушеним розвитком, який становить 24,7%. За результатами нашого дослідження, можемо констатувати що у підлітків з типовим розвитком, які пережили травмуючі життєві події показник формування ПТСР складає 12,2%, тоді як у тієї ж категорії дітей з порушеним розвитком майже у два рази вищий (24,7%) [9, с. 99-104].

Висновки. Узагальнюючи результати теоретико-практичних досліджень, можемо вказати на те, що наявність психофізичних порушень у розвитку дитини може призвести при певних травматичних життєвих подіях до розвитку хворобливих станів у вигляді травматичного і посттравматичного стресу та інших невротичних і психічних розладів. Саме тому діти з порушеним розвитком, що пережили травму війни потребують підвищеної психолого-педагогічної уваги на ранніх стадіях травмування з метою запобігання розвитку ПТСР та інших неврологічних та психіатричних розладів.

Бібліографія

- 1. Александровский, Ю. А.** (2000) и др. Психогении в экстремальных ситуациях Психология экстремальных ситуаций. Минск. Харвест, С. 154- 220.;
- 2. Bandura, A.** (1986). Social Foundation of Thought and Action: a social-cognitive theory. New York : Prentice-Hall, 617 с.;
- 3. Богданов, С.О.** (2017). Корекційно-розвиткова програма формування стійкості до стресу в дітей дошкільного віку та школярів «Безпечний простір» : навчально-методичний посіб. Київ: НаУКМА, ГЛІФ Медіа;
- 4. Исаев, Д. Н.** (1984). Психопрофилактика в практике педиатра. Ленинград : Медицина, 192 с.;
- 5. Карауш, И.С.** (2016). Психическое здоровье детей с сенсорными нарушениями: *дис. докт. мед. наук : 14.01.06.* Томск. URL : <https://cutt.ly/ygPYTzZ>;
- 6. Крыжко, Е.В.** (2007). Влияние психологической коррекции на личность подростков с церебральным параличом. Образование и наука. №3., 37–40;
- 7. Макаруч, Л.О.** (2016). Опановуюча поведінка як фактор подолання порушень поведінки підлітків з розумовою відсталістю. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.* Серія: Психологічні науки. Вип. 4., 82-90. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_012_2016_4_12;
- 8. Марціновська, І.П.** (2018). Напрямки допомоги дітям з особливими освітніми потребами у ситуації травматичного стресу. *Матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції Актуальні проблеми соціальної роботи: досвід і перспективи.* Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, с. 56-60;
- 9. Марціновська, І.П.** (2020). Корекція посттравматичного стресового розладу у дітей із зони військового конфлікту, які мають психофізичні порушення. *Дисертація, канд .пед. наук:21.12.20.* Київ;
- 10. Михайлова, Н.Ф.** (2017). Стресс повседневной жизни и совладение с ним в неполных семьях слепых и глухих подростков. Проблемы современного педагогического образования. С-П гос. ун. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30710864>;
- 11. Михайлова, Н.Ф., Желобова Е.А.** (2014). Нарушения психического развития и совладающее поведение у детей младшего школьного возраста с СДВГ. *Обозрение психиатрии и медицинской психологии им. В.М. Бехтерева.* Вып. 2., 63–69.;
- 12. Моховиков, А.Н., Дыхне, Е.А.** (2006). Кризисы и травмы. Методические материалы Московского Гештальт Института. Выпуск первый. Москва : Изд-во психологического центра Гештальт-анализа "Искусство выживания", 64 с.;
- 13. Орлов, О. В.** (2013). До проблеми формування невротичних розладів у дітей та

підлітків з легкою розумовою відсталістю. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. Вип. 4(2). С. 282-292. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ooop_2013_4%282%29_34; **14. Синопис** діагностичних критеріїв DSM-V та протоколів NICE для діагностики та лікування основних психічних розладів у дітей та підлітків / перекл. з англійської; упор. та наук. ред. Леся Підлісецька. Серія «Психологія. Психіатрія. Психотерапія». Львів : Видавництво Українського католицького університету, 2014. 112 с. URL: <http://undisspn.org.ua/assets/sinaps.pdf>;

1. Aleksandrovskij, YU.A. (2000) dr. Psihogenii v ekstremal'nyh situatsiyah Psihologiya ekstremal'nyh situacij: Hrestomatiya. Minsk : Harvest, S. 154- 220.; **2. Bandura, A.** (1986). Social Foundation of Thought and Action: a social-cognitive theory. New York : Prentice-Hall, 617 с.; **3. Bogdanov, S.O.** (2017). Korekciyno-rozvitkova programa formuvannya stijkosti do stresu v ditej doshkil'nogo viku ta shkolyariv «Bezpechnij prostir» : navchal'no-metodichnij posib. Kiiv: NaUKMA, GLIF Media; **4. Isaev, D. N.** (1984). Psihoprofilaktika v praktike pediatra. Leningrad : Medicina, 192 s.; **5. Karaush, I.S.** (2016). Psihicheskoe zdorov'e detej s sensornymi narusheniyami: dis. dokt. med. nauk: 14.01.06. Tomsk. URL: <https://cutt.ly/ygPYTzZ> ; **6. Kryzhko, E.V.** (2007). Vliyanie psihologicheskoy korrekcii na lichnost' podrostkov s cerebral'nyim paralichem. Obrazovanie i nauka. №3., 37–40; **7. Makarchuk, L.O.** (2016). Opanovuiucha povedinka yak faktor podolannia porushen povedinky pidlitkiv z rozumovoiu vidstalistiu. Naukovyi chasopys natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seria: Psykholohichni nauky. Vyp. 4., 82-90. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_012_2016_4_12; **8. Martsinovska, I.P.** (2018). Napriamky dopomohy ditiam z osoblyvymy osvitimy potrebamy u sytuatsii travmatychnoho stresu. Materialy Vseukrainskoi naukovopraktychnoi internet-konferentsii Aktualni problemy sotsialnoi roboty: dosvid i perspektyvy: Kamianets-Podilskyi natsionalnyi universytet imeni Ivana Ohienka, s. 56-60; **9. Martsinovska, I.P.** (2020). Korektsiia posttravmatychnoho stresovoho rozladu u ditei iz zony viiskovoho konfliktu, yaki maiut psykhofizychni porushennia. Dysertatsiia, kand .ped. nauk:21.12.20. Kyiv; **10. Mihajlova, N.F.** (2017). Stress povsednevnoj zhizni i sovladenie s nim v nepolnyh sem'yah slepyh i gluhih podrostkov. Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30710864>; **11. Mihajlova, N.F., ZHelobova E.A.** (2014). Narusheniya psihicheskogo razvitiya i sovladayushchee

povedenie u detej mladshego shkol'nogo vozrasta s SDVG. Obozrenie psihatrii i medicinskoj psihologii im. V.M. Bekhtereva. Vyp. 2., 63–69.; **12. Mohovikov, A.N., Dyhne, E.A.** (2006). Krizisy i travmy. Metodicheskie materialy Moskovskogo Geshtal't Instituta. Vypusk pervyj. Moskva : Izd-vo psihologicheskogo centra Geshtal't-analiza "Iskusstvo vyzhivaniya", 64 s.; **13. Orlov, O. V.** (2013). Do problemy formuvannia nevrotichnykh rozladiv u ditei ta pidlitkiv z lehkoju rozumovoiu vidstalistiu. Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy. Vyp. 4(2). S. 282-292. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ooop_2013_4%282%29_34; **14. Synopsys diahnostychnykh kryteriiv DSM-V ta protokoliv NICE dlia diahnostryky ta likuvannia osnovnykh psykhichnykh rozladiv u ditei ta pidlitkiv / perekl. z anhliiskoi; upor. ta nauk. red. Lesia Pidlisetska. Seriia «Psykhologia. Psykhia. Psihoterapiia».** Lviv : Vydavnytstvo Ukrainського katolytskoho universytetu, 2014. 112 s. URL: <http://undisspn.org.ua/assets/sinaps.pdf>; 13.

Стаття отримана 19.04.2022 р.

УДК 378.147.091.33-027.22:376-056.2/.3
DOI 10.32626/2413-2578.2022-19.181-191

С.А. Михальська

svitlana2308@kpn.edu.ua

<https://orcid.org/0000-0001-7435-8791>

М.Г. Буйняк

maryana.buinyak@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-8472-4847>

ТРЕНІНГ ЯК МЕТОД ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Відомості про авторів: Михальська Світлана, доктор психологічних наук, доцент, завідувач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна. У колі наукових інтересів: особистісне зростання фахівців спеціальної

освіти; психологічний супровід родин дітей з особливими освітніми потребами. E-mail: svitlana2308@kpnpu.edu.ua . **Буйняк Мар'яна**, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна. У колі наукових інтересів: реалізація педагогіки партнерства в спеціальних та інклюзивних закладах; формування інклюзивної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти. E-mail: maryana.buinyak@gmail.com

Contact: Mykhalska Svitlana, Doctor of Psychological, Associate professor, Head of the Department of Special and Inclusive Education, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilsky, Ukraine. Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Ukraine. Academic interests: personal growth of a correctional teacher; psychological support of families of children with special educational needs. E-mail: svitlana2308@kpnpu.edu.ua. **Buinyak Mariana**, Ph.D. of psychology, Senior Lecturer of Department of Special and Inclusive Education, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilsky, Ukraine. Academic interests: personal growth of special education specialists; psychological support of families of children with special educational needs. E-mail: maryana.buinyak@gmail.com

Відомості про наявність друкованих статей на дану тематику:

1. Михальська С.А., Піроженко Т.О., Хартман О.Ю. Готовність суб'єктів освітнього процесу в дошкільному закладі до міжособистісного спілкування в умовах інклюзивної освіти. Освіта XXI століття : реалії, виклики, тенденції розвитку : колективна монографія / за наук. ред. проф. Цветкової Ганни – Hameln : InterGING, 2020. С. 100–124. **2. Mykhalska S.,** Buinyak M., Myronova S., Docuchyna T. Influence of pedagogical activity on psycho-emotional health of special education teachers. *Journal of Critical Reviews*. 2020. Vol 7, Issue 11. P. 886 – 890. **3. Буйняк М.Г.** Розуміння студентами спеціальності 016 Спеціальна освіта сутності партнерства у майбутній професійній діяльності. *Acta Paedagogica Volynienses*. 2021. Вип. 5. С. 137-143. **4. Буйняк М.Г.** Здатність до партнерства як компетентність майбутніх фахівців спеціальності 016 Спеціальна освіта. The European experience of introducing new forms of education organization and methods into the training system of educators and psychologists» : Internship proceedings,

November 22 – December 31, 2021. Włocławek, the Republic of Poland: «Baltija Publishing», 2021. p. 17-20.

Михальська С., Буйняк М.Г. Тренінг як метод підготовки майбутніх фахівців спеціальної освіти до партнерської взаємодії у професійній діяльності. У статті здійснено аналіз результатів дослідження ефективності використання тренінгу, як методу формування здатності до партнерської взаємодії у професійній діяльності майбутніх фахівців спеціальності 016 Спеціальна освіта. Встановлено, що більшість здобувачів вищої освіти вважають, що дисципліна «Тренінг колективної взаємодії» сприяє формуванню здатності до партнерства у професійній діяльності майбутніх фахівців спеціальної освіти. Значна частина здобувачів вищої освіти зазначила, що після вивчення дисципліни «Тренінг колективної взаємодії», набули такі вміння і навички: здійснювати адекватний вибір форм та методів формування колективної взаємодії, вирішення конфліктних ситуацій; формувати колектив учнів спеціальних та інклюзивних закладів; здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях. Відзначається зниження набутих вмінь та навичок серед здобувачів вищої освіти з IV до I курсу, що може пояснюватись вимушеним переходом на дистанційну форму навчання. Встановлено, що значна частина здобувачів вищої освіти вважають дисципліну «Тренінг колективної взаємодії» ефективною у підготовці майбутніх фахівців спеціальної освіти і готові рекомендувати її для вивчення іншим здобувачам вищої освіти серед вибіркового дисциплін.

Ключові слова: тренінг, партнерська взаємодія, тренінг колективної взаємодії, підготовка фахівців, професійна діяльність, спеціальна та інклюзивна освіта.

Mykhalska S.A., Buiniak M.G. Training as a method of preparing future specialists in special education for partnership in professional activities. The article describes the results of the study of the effectiveness of training as a method of forming the ability to partnership in the professional activities of future professionals in the specialty 016 Special Education. Normative documents in the field of higher education testify to the importance of forming the ability to partnership of future specialists of special education. It is proved that the choice of training method for the formation of professional competencies is due to its clear practical orientation and the ability to acquire not only professional skills and abilities, but also to improve social ones. It is established that the majority

of students believe that the discipline "Training of collective interaction" contributes to the formation of the ability to partnership in the professional activities of future specialists in special education. A significant part of students noted that after studying the discipline "Training of collective interaction" acquired the following skills and abilities: to make an adequate choice of forms and methods of forming collective interaction, conflict resolution; to form a team of pupils of special and inclusive institutions; ability to apply knowledge in practical situations. There is a decrease in acquired skills among students from IV to I course, which may be due to forced transition to distance learning (due to COVID-19 and martial law), because the study of the discipline "Training of collective interaction" requires classes in the classroom. It is established that a significant part of students consider the discipline "Collective Interaction Training" effective in training future specialists in special education and are ready to recommend it for study to other applicants for higher education among elective disciplines. A significant part of students expressed a desire to study various training disciplines to improve their professional competence. Experimental study of the effectiveness of training as a method of forming the ability to partner in professional activities has shown its feasibility and effectiveness.

Key words: training, partnership interaction, collective interaction training, training of specialists, professional activity, special and inclusive education.

Постановка проблеми. Підготовка висококваліфікованих фахівців зі спеціальності 016 Спеціальна освіта до професійної діяльності є актуальною як для сучасної освітньої політики, так і для суспільства загалом. Для успішного здійснення професійної діяльності, ефективної взаємодії з різними учасниками освітнього процесу, сучасний корекційний педагог має досконало володіти не лише фаховими знаннями, вміннями і навичками, а й соціальними навичками, які в сучасному суспільстві є показником успішного, конкурентоздатного фахівця.

У вимогах до особистості успішного фахівця (2020 р.) подано перелік якостей і навичок особистості, які відображають сучасний суспільний запит та необхідні для успішної кар'єри: здатність до комплексного розв'язання проблем, критичне мислення, креативність, уміння керувати людьми, уміння координувати дії з іншими, емоційний інтелект, уміння формулювати думку і ухвалювати рішення, орієнтація на клієнтів, уміння вести переговори, когнітивна гнучкість

[3]. Більшість з перелічених навичок передбачають вміння фахівця працювати в команді та взаємодіяти з різними людьми на засадах партнерства.

З огляду на суспільний запит та впровадження концепції Нової української школи (далі – НУШ), провідною ідеєю якої є педагогіка партнерства, набуває актуальності завдання формування здатності до партнерської взаємодії й у майбутніх фахівців зі спеціальної та інклюзивної освіти [4].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Методологічним підґрунтям формування здатності до партнерства у здобувачів вищої освіти є теоретичні засади педагогіки партнерства (Ш. Амонашвілі, І. Волков, С. Лисенкова, В. Сухомлинський, В. Шаталов та ін.), психолого-педагогічні дослідження з проблеми реалізації педагогіки партнерства у навчанні дітей з типовим розвитком (О. Богініч, О. Вишневський, О. Коханова, Т. Кравчинська, Н. Пов'якель, В. Терещенко, Г. Чернявська та ін.) та сучасні наукові підходи до формування професійної компетентності майбутніх корекційних педагогів, які висвітлено у працях низки вчених (М. Буйняк, В. Коваленко, І. Дмитрієва, Т. Докучина, Т. Мартинчук, С. Миронова, Л. Руденко, В. Синьов, А. Шевцов, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін.). Вчені одноголосно визнають значущість партнерської взаємодії для ефективної реалізації освітнього процесу [1; 2; 3]. Науковці зазначають, що здатність до партнерської взаємодії є важливою фаховою компетентністю корекційного педагога і має формуватися на етапі навчання в закладі вищої освіти та вдосконалюватися у подальшій професійній діяльності [2; 3]. М. Буйняк, С. Миронова також зауважують, що здатність фахівців до партнерської взаємодії та успішна її реалізація є вагомим умовою ефективності не лише освіти осіб з ООП, а й їхньої соціалізації [3].

Погляди вчених знайшли своє відображення у Стандартах вищої освіти України першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівня вищої освіти з галузі знань 01 Освіта / Педагогіка спеціальності 016 Спеціальна освіта, у яких зазначено, що однією з вагомих фахових компетентностей майбутніх корекційних педагогів є здатність ефективно взаємодіяти з батьками, колегами, іншими фахівцями у процесі психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП на засадах партнерства [5; 6].

Аналіз наукових праць та нормативних документів у галузі вищої освіти засвідчують важливість формування здатності до партнерської взаємодії у майбутніх фахівців спеціальності 016 Спеціальна освіта. З

огляду на це постає питання вибору та розробки ефективних методичних засад формування у них цієї компетентності.

Мета статті. Метою статті є визначення ефективності та доцільності використання тренінгу як методу формування здатності до партнерської взаємодії у професійній діяльності майбутніх фахівців спеціальності 016 Спеціальна освіта.

Виклад основного матеріалу. З метою формування здатності до партнерської взаємодії у здобувачів вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта в навчальні плани та каталоги вибіркових дисциплін було введено освітні компоненти, які передбачають формування цієї компетентності. Зокрема, в робочих програмах таких обов'язкових освітніх компонентів ОПП «Спеціальна освіта (Олігофренопедагогіка. Логопедія)» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, як «Педагогіка інклюзивної освіти», «Професійна діяльність та особистість корекційного педагога», «Сімейне виховання дітей з ООП», «Робота асистента вчителя і вихователя інклюзивних закладів» передбачено формування спеціальних (фахових) компетентностей, які створюють передумови для ефективної, партнерської взаємодії з різними суб'єктами освітнього процесу. В навчальні плани підготовки здобувачів освіти другого (магістерського) рівня за ОПП «Спеціальна освіта (Олігофренопедагогіка)» введено навчальну дисципліну «Партнерська взаємодія у закладах спеціальної та інклюзивної освіти».

Для підвищення ефективності формування зазначеної компетентності, зацікавлення здобувачів вищої освіти та покращення взаємодії з ними, до каталогу вибіркових освітніх компонентів було введено тренінгові дисципліни, зокрема «Тренінг колективної взаємодії у спеціальній та інклюзивній освіті», «Тренінг комунікативних навичок спеціального педагога» та ін. Вибір методу тренінгу для формування фахових компетентностей було обумовлено його виразною практичною спрямованістю та можливістю засвоєння не лише професійних вмінь і навичок, а й вдосконалення соціальних.

Зазначимо, що тренінгові навчальні дисципліни користуються популярністю серед здобувачів вищої освіти і щороку обираються ними для вивчення. Тому ми вирішили провести експериментальне дослідження, спрямоване на визначення ефективності тренінгу як методу формування здатності до партнерської взаємодії у професійній діяльності.

З цією метою нами було проведено анкетування здобувачів вищої освіти, які навчаються за спеціальністю 016 Спеціальна освіта. Анкету було створено за допомогою інструменту google forms. З метою підвищення вірогідності відповідей анкетування було анонімним.

Анкета містила 8 запитань (4 – програмованих, 4 – відкритих) та спрямовувалася на вивчення таких питань:

- які тренінгові навчальні дисципліни вивчали здобувачі вищої освіти?

- чи сприяли вони формуванню здатності до партнерства у майбутній професійній діяльності?

- вміння і навички здобуті в результаті вивчення цих дисциплін;

- оцінка практичної значущості здобутих знань, вмінь і навичок для професійної діяльності;

- оцінка ефективності тренінгових дисциплін у підготовці майбутніх фахівців спеціальної освіти;

- пропозиції щодо вивчення інших тренінгових дисциплін для вдосконалення професійної компетентності.

Загалом дослідженням було охоплено 56 респондентів II, III та IV курсів денної і заочної форми навчання. Всі здобувачі вищої освіти під час навчання вивчали освітній компонент «Тренінг колективної взаємодії».

На запитання «Чи вивчена дисципліна сприяє формуванню здатності до партнерства у професійній діяльності майбутніх фахівців спеціальної освіти?» 92,9% респондентів відповіли «Так». Решті здобувачів вищої освіти (7,1%) важко відповісти чи дисципліна «Тренінг колективної взаємодії» сприяє формуванню здатності до партнерства у професійній діяльності майбутніх фахівців спеціальної освіти. Такий показник можна пояснити впливом суб'єктивних факторів, зокрема недостатнім засвоєнням компетентностей, передбачених робочою начальною програмою дисципліни.

Здобувачі вищої освіти зазначили, що під час вивчення освітнього компоненту «Тренінг колективної взаємодії» набули такі вміння і навички, як:

- здійснювати адекватний вибір форм та методів формування колективної взаємодії, вирішення конфліктних ситуацій (46,4%);

- формувати колектив учнів спеціальних та інклюзивних закладів (17,9%);

- здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях (14,3%);

- встановлювати комунікативний контакт з співрозмовниками (10,7%);

- працювати у команді спеціального та інклюзивного закладу (7,1%);

- всі вище перераховані вміння і навички (3,6%).

Якщо аналізувати відповіді здобувачів вищої освіти за курсом навчання, то варто зазначити, що відповіді дещо різняться (рис. 1).

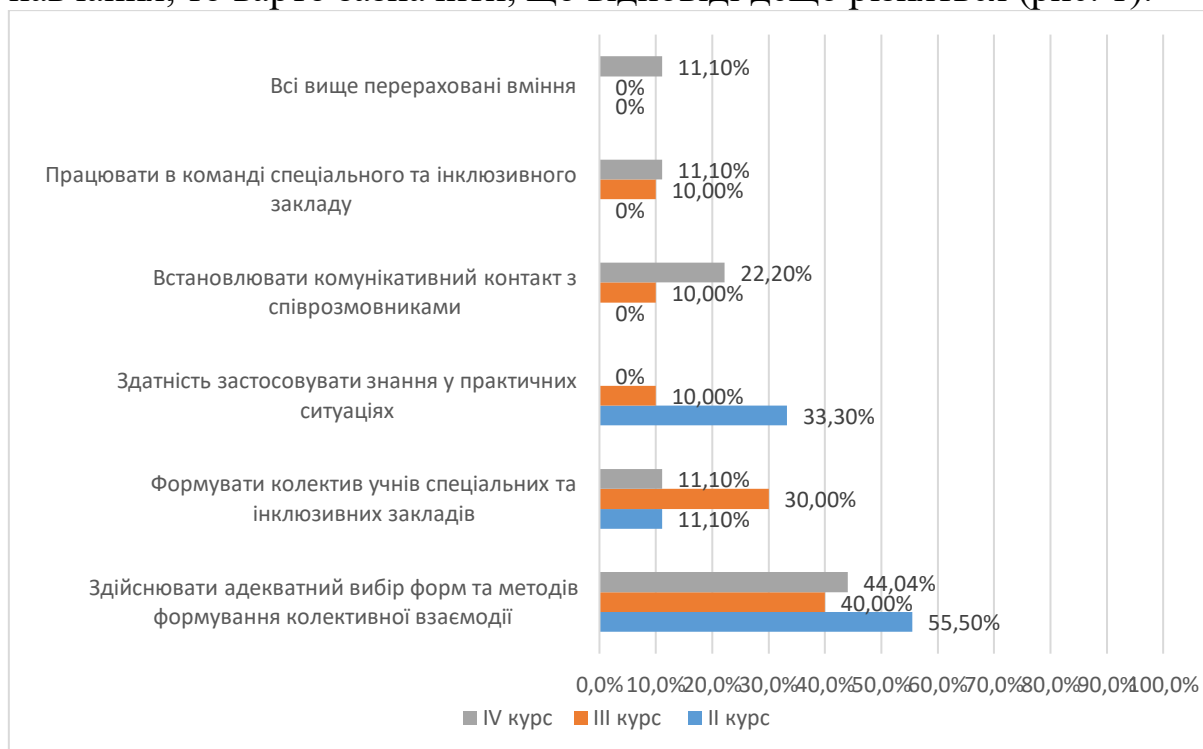


Рис. 1. Вміння і навички, які набули здобувачі вищої освіти після вивчення дисципліни «Тренінг колективної взаємодії» залежно від курсу

Так, здобувачі вищої освіти четвертого курсу зазначили найбільшу кількість набутих вмінь і навичок, а саме: здійснювати адекватний вибір форм та методів формування колективної взаємодії, вирішення конфліктних ситуацій; формувати колектив учнів спеціальних та інклюзивних закладів; встановлювати комунікативний контакт з співрозмовниками; працювати у команді спеціального та інклюзивного закладу; всі вище перераховані вміння і навички. Такі результати обумовлені тим, що до четвертого курсу у здобувачів вищої освіти формується більш повне та цілісне уявлення про особливості та методи взаємодії з різними учасниками освітнього процесу (учнями, батьками, колегами).

Якщо проаналізувати відповіді здобувачів вищої освіти третього курсу, то вони набули такі вміння і навички, як: здійснювати адекватний вибір форм та методів формування колективної взаємодії, вирішення конфліктних ситуацій; формувати колектив учнів спеціальних та інклюзивних закладів; здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях; встановлювати комунікативний контакт з співрозмовниками; працювати у команді спеціального та інклюзивного закладу.

В той час, як здобувачі вищої освіти другого курсу набули найменше вмінь та навичок, зокрема такі: здійснювати адекватний вибір форм та методів формування колективної взаємодії, вирішення конфліктних ситуацій; формувати колектив учнів спеціальних та інклюзивних закладів; здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях.

Зниження набутих вмінь та навичок серед здобувачів вищої освіти може пояснюватись вимушеним переходом на дистанційну форму навчання (у зв'язку із COVID-19 та військовим станом), а вивчення дисципліни «Тренінг колективної взаємодії» потребує занять в аудиторії.

Аналіз відповідей респондентів показав незначну кількість вибору такого варіанту відповіді, як «працювати у команді спеціального та інклюзивного закладу». На нашу думку, саме на цій здатності варто акцентувати в процесі вивчення освітнього компоненту, оскільки вона передбачає вміння взаємодіяти з членами команди психолого-педагогічного супроводу, що є вагомим умовою ефективності спеціальної та інклюзивної освіти.

Також варто зазначити, що для більшості здобувачів вищої освіти (96,4%) інформація, надана під час вивчення дисципліни «Тренінг колективної взаємодії» була корисною для їх практичного використання у подальшій роботі. Решті 3,6% здобувачів вищої освіти було важко відповісти.

96,4% респондентів вважають дисципліну «Тренінг колективної взаємодії» ефективною у підготовці майбутніх фахівців спеціальної освіти. І стільки ж здобувачів вищої освіти готові рекомендувати дисципліну «Тренінг колективної взаємодії» для вивчення іншим здобувачам вищої освіти серед вибірових дисциплін. Решті 3,6% здобувачів вищої освіти було важко відповісти.

На запитання *«Які б тренінгові дисципліни Ви хотіли вивчати для вдосконалення власної професійної компетентності?»* більшість здобувачів вищої освіти II та IV курсів висловились за «Тренінг комунікативної компетентності». А здобувачі вищої освіти III курсу виявили бажання вивчати різні тренінгові дисципліни для вдосконалення своєї професійної компетентності.

Висновки та перспективи дослідження. Отже, експериментальне дослідження ефективності використання тренінгу, як методу формування здатності до партнерської взаємодії у професійній діяльності засвідчило його доцільність та результативність. Водночас, анкетування виявило й окремі моменти, які потребують вдосконалення в процесі викладання освітнього

компоненту «Тренінг колективної взаємодії». Зокрема, потребує більшої уваги формування уміння здобувачів вищої освіти працювати в команді психолого-педагогічного супроводу спеціальних та інклюзивних закладів, що є провідною складовою партнерської взаємодії. З огляду на це перспективним напрямом дослідження вважаємо розробку тренінгових методик формування навичок командної взаємодії та впровадження їх в процес викладання тренінгових навчальних дисциплін.

Бібліографія

1. Коханова, О. П. (2011). Психологія партнерської взаємодії в освіті : навч.-метод. посіб. К. : Вид-во ПП Щербатих О. В.; **2. Мартинчук, Т.В.** (2019). Теорія та практика підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.03. Київ; **3. Миронова, С.П., Буйняк, М.Г.** (2020). Професійна діяльність та особистість корекційного педагога : навч. посіб. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; **4. Нова українська школа : концептуальні засади реформування середньої школи.** (2016). URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>; **5. Стандарт** вищої освіти України першого (бакалаврського) рівня вищої освіти – ступеня бакалавра – з галузі знань 01 Освіта / Педагогіка спеціальності 016 Спеціальна освіта. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vyshcha/standarty/2020/06/17/016-spetsialna-osvita-bakalavr.pdf>; **6. Стандарт** вищої освіти України другого (магістерського) рівня вищої освіти – ступеня магістра – з галузі знань 01 Освіта / Педагогіка спеціальності 016 Спеціальна освіта. URL: <https://osvita.ua/master/spec-master/79283/>

References

1. Kokhanova, O. P. (2011). Psychology of partnership in education. Kyiv : Vyd-vo PP Shcherbatykh O. V. [in Ukrainian].; **2. Martynchuk, T.V.** (2019). Theory and practice of training specialists in special education for professional activities in an inclusive educational environment. *Doctor's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].; **3. Myronova, S.P., Buiniak, M.H.** (2020). Professional activity and personality of a correctional teacher. Kamianets-Podilskyi: Kamianets-Podilskyi natsionalnyi universytet imeni Ivana Ohienka [in Ukrainian].; **4. The New Ukrainian school: conceptual principles of secondary school reform].** (n.d.). *mon.gov.ua*. Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> [in Ukrainian].; **5. Standard** of higher education of Ukraine of the first (bachelor's) level of higher education -

bachelor's degree - in the field of knowledge 01 Education / Pedagogy of specialty 016 Special education]. (n.d.). *mon.gov.ua*. Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vyshcha/standarty/2020/06/17/016-spetsialna-osvita-bakalavr.pdf> [in Ukrainian].; **6. Standard** of higher education of Ukraine of the second (master's) level of higher education - master's degree - in the field of knowledge 01 Education / Pedagogy of specialty 016 Special education]. (n.d.). *osvita.ua*. Retrieved from <https://osvita.ua/master/spec-master/79283/> [in Ukrainian].

Авторський внесок: Михальська С.А. – 50%, Буйняк М.Г. – 50%.

Стаття отримана 20.04.2022 р.

УДК 376-056.2/3: 613(075.8)

DOI 10.32626/2413-2578.2022-19.191-201

Ю.А. Михальська

iuliiamy@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8378-5928>

І.Л. Рудзевич

rudzevych@kpnu.edu.ua

<https://orcid.org/0000-0001-9165-5237>

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Відомості про авторів: **Михальська Юлія**, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психолого-медико-педагогічних основ корекційної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна. У колі наукових інтересів: психологія взаємовідносин медичного персоналу; психосоматичні розлади в різних вікових групах; застосування здоров'язберігаючих технологій. E-mail: iuliiamy@gmail.com. **Рудзевич Ірина**, кандидат психологічних 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: проблеми педагогічної, вікової та загальної

психології. E-mail: rudzevych@kpnu.edu.ua

Contact: Yuliia Mykhalska, Candidate of Psychological Sciences, Senior Lecturer of the Department of Psychological, Medical and Pedagogical Fundamentals of Correctional Work, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine. Research interests: psychology of medical staff relationships; psychosomatic disorders in different age groups, the use of health-preserving technologies. Email: iuliiamy@gmail.com . **Rudzevych Iryna**, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Psychological, Medical and Pedagogical Foundations of Correctional Work, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine. Research interests: problems of pedagogical, age and general psychology. Email: rudzevych@kpnu.edu.ua

Відомості про наявність друкованих статей на дану тематику:
Михальська Ю.А. Здоров'язберігаючі технології при роботі з дітьми із обмеженими можливостями здоров'я : Навчальний посібник / Ю.А. Михальська, А.В. Михальський, Е.О. Жигульова Кам'янець-Подільський: Видавець Ковальчук О.В., 2020. 228с. **Михальська Ю.А.** Впровадження здоров'язберігаючих технологій в освітній процес в умовах інклюзії *Інновації партнерської взаємодії освіти, економіки та соціального захисту в умовах інклюзії та прагматичної реабілітації соціуму* : матеріали V міжнародної науково-практичної конференції. м. Кам'янець-Подільський: Подільський спеціальний навчально-реабілітаційний соціально-економічний коледж. 2021. С. 233-236. **Рудзевич І.Л.** Психолого-педагогічне забезпечення формування здорового способу життя у старшокласників із вадами інтелекту. *Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології Імені Г.С.Костюка НАПН України* / За ред. С.Д.Максименка, Л.А.Онуфрієвої. Вип.26 Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2014. С. 255-264.

Михальська Ю.А., Рудзевич І.Л. Особливості застосування здоров'язберігаючих технологій у навчанні дітей з ООП. У статті розглянуті новітні та найбільш ефективні технології здоров'язбереження, які доцільно використовувати при навчанні дітей з особливими освітніми потребами: навчання здоровому способу життя, технології збереження та стимулювання здоров'я, корекційні

технології. Відзначається, що використання здоров'язберігаючих технологій в навчанні дітей з ООП є профілактичним методом, який не дає порушенням здоров'я з часом посилюватися і відповідно не утруднювати навчальний процес. Для кращого результату здоров'язберігаючі технології повинні включати такі компоненти, як варіативність методів і форм навчання; оптимальне поєднання рухових і статичних навантажень; навчання в малих групах; використання наочності; поєднання різних форм надання інформації; створення емоційно сприятливої атмосфери; формування мотивації до навчання; культивування знань з питань здоров'я. Передбачається обов'язкове використання психолого-педагогічних прийомів, методів, підходів для вирішення виникаючих проблем із здоров'ям дітей. Тільки комплексне і системне використання цих технологій допомагає досягти вагомих результатів. Здоров'язберігаючі технології, які використовуються в навчальному процесі створюють максимально можливі умови для збереження, зміцнення і розвитку духовного, емоційного, інтелектуального, особистісного та фізичного здоров'я дітей з ООП.

Ключові слова: здоров'язберігаючі технології, діти з особливими освітніми потребами, здоровий спосіб життя, корекційні технології, навчання, технології збереження та стимулювання здоров'я.

Mykhalska Y.A., Rudzevych I.L. Features of the use of health-preserving technologies in the learning process of children with SEN. The article considers the latest and most effective health-preserving technologies that should be used in teaching children with special educational needs: teaching a healthy lifestyle (game therapy, communication games, self-massage), technologies for maintaining and promoting health (rhythmic plastic surgery, eye gymnastics, relaxation, moving and sports games, breathing gymnastics, dynamic pauses, articulation gymnastics), correctional technologies (art therapy, fairy tale therapy, color therapy, psychogymnastics, phonetic rhythmic). It is noted that the use of health technologies in the education of children with SEN is a preventive method that prevents health problems from worsening over time and therefore does not complicate the learning process. For best results, health technologies in education should include components such as the optimal level of difficulty, variability of methods and forms of learning; optimal combination of motor and static loads; learning in small groups; use of clarity; combination of different forms of providing information; creating an emotionally favorable atmosphere; formation of motivation to study; cultivating students' knowledge of health. The use of health-preserving

technologies in the learning process allows to make a comprehensive assessment of living conditions, preserve the physical and mental potential of young people, develop a higher level of health and healthy lifestyle skills, monitor individual development indicators, predict possible health changes and conduct appropriate measures to improve the quality of life of the subjects of the educational environment. It is established that the introduction of innovative health-preserving technologies in training gives a positive result. It is mandatory to use psychological and pedagogical techniques, methods, approaches to solve emerging problems with children's health, but only a comprehensive and systematic use of these technologies helps to achieve significant results. Health-preserving technologies used in the educational process create the maximum possible conditions for maintaining, strengthening and developing the spiritual, emotional, intellectual, personal and physical health of children with SEN. It is established that the current state of health of the Ukrainian population actualizes the problem of introduction of health-preserving technologies, formation of valeological type of consciousness of the younger generation.

Key words: health-preserving technologies, children with special educational needs, healthy lifestyle, correctional technologies, education, technologies of preservation and promotion of health.

Постановка проблеми. Проблема охорони і зміцнення здоров'я дітей, створення оптимальних умов для їх росту і розвитку є актуальною і дуже значущою в останні десятиліття. На сьогоднішній день дітей, які потребують корекції фізичного та (або) інтелектуального розвитку, в Україні понад 1 млн., що становить 12% від загальної чисельності дітей у країні [3].

Для успішного здійснення навчального процесу організація освіти повинна бути направлена на різноманітні проблеми розвитку дитини, передбачати комплексну медико-педагогічну, фізичну, соціальну абілітацію дітей упродовж усього періоду їхнього навчання. Водночас, специфіка навчальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами (надалі – ООП) вимагає внесення суттєвих корективів до змісту, структури та організації навчальної та корекційно-виховної роботи. Тільки при забезпеченні вірно підбраного плану навчально-виховного процесу може бути досягнутий максимально оптимальний рівень розвитку дітей з особливими освітніми потребами.

З огляду на збільшення кількості народжень дітей з порушеннями розвитку набуває актуальності завдання збереження, відновлення та профілактика ймовірних ускладнень здоров'я дітей і відповідно об'єктом особливої уваги державної політики України є діти з особливими освітніми потребами [3].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемами здоров'язбереження населення, а також вивченням факторів ризику, що впливають на стан здоров'я займалися О. Ціборовський, В. Корнацький, Н. Коцур, В. Грищенко, В. Белова та ін. У працях таких науковців, як В. Машиністов, М. Гребняк, О. Дмитренко відмічені фактори ризику для здоров'я дитячого населення [5].

Слід зазначити, що питанням впровадження здоров'язберезувальних технологій в професійній діяльності фахівців різних напрямків привертає увагу багатьох науковців таких, як Т. Авельцева, Т. Басюк, О. Безпалько, Ю. Бойчука, Т. Журавель, Н. Зімівец, Т. Лях, В. Молочного, С. Омельченко, Г. Радчук, А. Сущенко, Л. Сущенко, О. Тиунова, С. Харченко та ін. Однак, проблема вимагає постійного розвитку, особливо в аспектах поєднання навчання та зміцнення здоров'я саме у дітей з особливими освітніми потребами [5].

Питання здоров'язбереження знайшло своє втілення і у працях класиків педагогіки. Наприклад, збереження здоров'я юного покоління посідало чільне місце в педагогічній діяльності А. Макаренка. Формулюючи мету виховання, він виділив три основні завдання освіти: виростити дитину здоровою, сформувати в неї вміння працювати, сприяти її моральному становленню. У своїх працях видатний педагог приділяв значну увагу питанням режиму навчання і праці, особистої гігієни, санітарно-гігієнічним аспектам трудового виховання, психогігієни тощо [2].

На думку К. Аверіної, наявність у педагога рис, які негативно можуть вплинути на їх ставлення до будь-яких технологій здоров'язбереження, може вплинути на результат їх підготовки до виховання в дітей навичок саме такого способу життя [5]. Тому особливо важливим є питання застосування здоров'язберігаючих технологій в роботі педагога, безпосередньо в навчальному процесі.

Після проведеного аналізу О. Нагорна, зробила висновки, що впровадження в навчально-виховний процес здоров'язберігаючих технологій є необхідною умовою для покращення здоров'я дітей із порушеннями психофізичного розвитку [4].

Аналіз наукових праць засвідчує важливість застосування здоров'язберігаючих технологій у навчанні дітей з особливими освітніми потребами. З огляду на це постає питання вибору та розробки ефективних технологій здоров'язбереження, які доцільно використовувати при навчанні дітей з ООП.

Мета статті. Метою статті є проведення теоретичного аналізу для визначення оптимальних здоров'язберігаючих технологій, які найдоцільніше застосовувати у навчанні дітей з особливими освітніми потребами.

Виклад основного матеріалу. За даними Міністерства охорони здоров'я України сьогодні кожна 5 дитина народжується із змінами в стані здоров'я. У 90% школярів діагностуються різні порушення. Тому питання включення в освітній процес здоров'язберігаючих технологій для збереження та зміцнення здоров'я дітей набуває актуальності. З метою формування відповідних умов для навчання дітей варто використовувати технології здоров'язбереження, різноманітні методи профілактики перевтоми, підвищення психоемоційної та рухової активності з врахуванням їх індивідуальних і вікових особливостей [5].

Для кращого результату здоров'язберігаючі технології в навчанні повинні включати такі компоненти:

- оптимальний рівень трудності, варіативності методів і форм навчання;
- оптимальне поєднання рухових і статичних навантажень;
- навчання в малих групах;
- використання наочності;
- поєднання різних форм надання інформації;
- створення емоційно сприятливої атмосфери;
- формування мотивації до навчання;
- культивування знань в учнів з питань здоров'я.

Протягом останніх років особливу актуальність набуває розробка і реалізація комплексних оздоровчо-профілактичних заходів, спрямованих на зниження рівня захворюваності, функціональної напруженості дітей, зростає роль рухової активності у навчально-виховному процесі.

Впровадження здоров'язберігаючих технологій у процес навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами особливо важливе. Дослідники відмічають, що тільки 10 % дітей приходять навчатися абсолютно здоровими, в той час, як у більшості виявляються різноманітні порушення стану здоров'я [3].

При виборі методів здоров'язбереження для дітей з ООП потрібно враховувати особливості їх розвитку: більш пізній розвиток всіх психічних функцій: сприйняття, уваги, пам'яті, мислення, мовлення; емоційну незрілість; деякі труднощі управління своєю поведінкою; труднощі соціальної адаптації; низький темп роботи і недостатня продуктивність діяльності в цілому.

Так наприклад, для дітей з інтелектуальними порушеннями зміст організації психолого-педагогічної діяльності зі збереження, зміцнення й відновлення здоров'я має бути спрямований на формування фізичного, психічного, соціального та духовного здоров'я особистості. При цьому потрібна взаємодія медичного, психологічного та педагогічного напрямів забезпечення дієвості здоров'язберігаючих та здоров'яформуючих технологій закладу освіти [1]. Вибір здоров'язберігаючих технологій залежить від програми, за якою працює навчальний заклад та від самих педагогів.

Найбільш ефективними є наступні методи: рухливі і спортивні ігри (проводяться під час занять фізкультурою, на прогулянці, підбираються відповідно до віку дитини, місця і часу їх проведення); дихальна гімнастика (застосовується в різних формах фізкультурно-оздоровчої роботи, при її проведенні необхідно забезпечити провітрювання приміщення, педагогові дати дітям інструкції про обов'язкову гігієну порожнини носа перед проведенням процедури); артикуляційна гімнастика (проводиться робота з розвитку мовлення, лічилки, ритмічні вірші, усні перекази, хорові повторення, які використовуються на уроках не лише для психологічного і естетичного розвитку, але і для зняття емоційної напруги); релаксація (проводиться під час інтелектуальних занять для зняття напруги або підготовки дітей до сприйняття великого блоку нової інформації у вигляді прослуховування спокійної музики, звуків природи, міні-аутотренінгу); фізкультхвилинка (проводиться з урахування стомлюваності дітей і може бути у вигляді дихальної гімнастики, гімнастики для очей, легких фізичних вправ тривалістю 2-3 хвилини); зміна видів діяльності (чергуються різні види діяльності на уроці: усна робота, письмова, ігрові моменти і ін.); розвиток дрібної моторики (доцільно поєднувати вправи по розвитку дрібної моторики з власне мовленнєвими вправами); гімнастика для очей (проводиться щодня по 3-5 хв. в будь-який вільний час в залежності від інтенсивності зорового навантаження); бесіди про здоров'я (проводяться на уроках, коли у тій або іншій формі зачіпаються питання, що стосуються здоров'я і

здорового способу життя, у вигляді моделювання ситуацій, які пов'язані із здоров'ям та безпекою); корекційно-розвиткова робота (проводиться у вигляді казкотерапії, анімалотерапії, театралізації, ізотерапії) [3].

Щодо використання здоров'язберігаючих технологій для дітей з порушенням зору, то оптимальним є застосування гімнастики для очей. Це найбільш доступний методом профілактики порушення зору та можливість благоприємно впливати на порушений зір, в результаті чого регулярні вправи для очей призупинять падіння зору.

Для підтримки, відновлення і поліпшення зору дітям можна запропонувати виконати одну або кілька вправ: «Шторки» - потрібно швидко і легко кліпати 2 хвилини; «Дивимося у вікно» - потрібно зробимо точку з пластиліну і приліпити на скло, вибрати за вікном далекий об'єкт, кілька секунд дивитися вдалину, потім перевести погляд на точку; «Великі очі» - потрібно сидіти прямо, міцно заплющивши очі на 5 сек., потім широко відкрити їх, повторити 8-10 разів; «Малюємо картинку» - потрібно заплющити очі на кілька хвилин і уявити щось приємне [3].

При проведенні здоров'язберігаючих заходів, які використовуються на уроках розвитку мовленнєвого слуху і формування вимови з дітьми в яких є порушення слуху, варто дотримуватися наступних принципів: створити сприятливий психологічний клімат в процесі навчання, дотримуватися динамізації робочої пози дітей у процесі заняття, необхідно, щоб дитина за час заняття кілька разів переходила з положення «сидячи» в положення «стоячи», спеціальний постійний контроль за дозуванням зорових навантажень і станом зору таких дітей. Велике значення в попередженні перевтоми в дітей з порушенням слуху на заняттях належить фізкультхвилинкам. Час проведення фізкультхвилинки, можна змінювати, але в будь-якому випадку їх слід проводити при перших ознаках втоми у дітей.

У практичній діяльності широко використовуються наступні здоров'язберігаючі компоненти при навчанні дітей з порушенням слуху: артикуляційна гімнастика (проводяться вправи для тренування рухливості і переключення органів, відпрацювання певних положень губ, язика, правильної вимови усіх звуків); дихальна гімнастика (сприяє розвитку і зміцненню грудної клітки, на кожне заняття включається декілька вправ, у міру опанування вправами додаються нові); комплекси вправ, спрямовані на профілактику порушень зору (

виконується зорова гімнастика, можна використовувати вправи запропоновані для дітей з порушенням зору); розвиток загальної моторики (проводяться оздоровчі паузи – фізкультхвилинки, що проводяться в ігровій формі в середині заняття, поєднання мовлення з певними рухами має серйозні переваги для дітей); розвиток дрібної моторики (потрібно поєднувати вправи по розвитку дрібної моторики з власне мовленнєвими вправами); Су-джок терапія (полягає в пошуку на кисті та стопі певних зон, які є рефлекторними проєкціями внутрішніх органів, м'язів, хребта); масаж і самомасаж (повинен проводитися перед дихальною і голосовою артикуляційною гімнастикою; самомасаж виконується самою дитиною у якій спостерігаються мовленнєві порушення, вправи їй показує дорослий); релаксація (використовується для навчання дітей управлінню власним м'язовим тонусом, прийомам розслаблення різних груп м'язів, проводяться під музику, можна використовувати релаксаційні вправи по ходу заняття, якщо в дітей виникла рухова напруга або занепокоєння) [3].

Корекційна робота при ДЦП в освітніх і виховних цілях та завданнях здоров'язберігаючих педагогічних технологій має медико-соціально-педагогічну значущість. Для реалізації програми здоров'язберігаючої освіти дітей з ДЦП необхідні: організація раціонального рухового режиму дітей; безперервне контролювання стану здоров'я дітей з ДЦП; організація раціонального освітнього процесу з урахуванням форми і ступеня ДЦП, вікових та статевих особливостей дітей, а також відповідно до санітарно-гігієнічних вимог; створення сприятливого психо-емоційного клімату для комфортного перебування дітей, формування мотивацій і навичок здорового способу життя [3].

Очевидно, що саме освітні здоров'язберігаючі технології можуть сприяти формуванню культури здоров'я, ідеології збереження здоров'я нації та індивідуального здоров'я молоді як головного потенціалу країни.

Висновки та перспективи дослідження. Отже, при навчанні дітей з особливими освітніми потребами обов'язкове використання психолого-педагогічних прийомів, методів, підходів для вирішення виникаючих проблем із здоров'ям дітей, але тільки комплексне і системне використання цих технологій допомагає досягти вагомих результатів. Стає зрозуміло, що покращення здоров'я дітей неможливо вирішити тільки зусиллями медичного персоналу. З огляду на це

впровадження в навчальний процес здоров'язберігаючих технологій забезпечує дітей знаннями щодо різноманітних форм підтримки здоров'я, сприяє формуванню у вірного ставлення до свого здоров'я, надає можливість набуття здоров'язберігаючих життєвих навичок. Тому перспективним напрямом дослідження вважаємо розробку та впровадження їх в навчальний процес здоров'язберігаючих технологій для збереження, зміцнення і розвитку духовного, емоційного, інтелектуального, особистісного та фізичного здоров'я дітей з ООП.

Бібліографія

1. Бобренко, І.В. (2020). Здоров'язберігаючі технології в освіті молодших школярів із порушеннями інтелектуального розвитку. *Інноваційні підходи в освіті та реабілітації дітей із особливими освітніми потребами (до 15-річчя ВГО «Українська асоціація корекційних педагогів»): збірник матеріалів IV Всеукраїнської науково-практичної конференції*. Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова. Київ. **2. Використання** здоров'язбережувальних технологій в сучасних освітніх закладах. (2016). *Методичні рекомендації / Укладачі Л.М. Богданович, С.Л. Усик. Л.: Навчально-методичний центр цивільного захисту та безпеки життєдіяльності Волинської області.*; **3. Михальський, А.В., Жигульова, Е.О., Михальська, Ю.А.** (2020). Здоров'язберігаючі технології при роботі з дітьми із особливими освітніми потребами : Навчальний посібник. Кам'янець-Подільський : Медобори-2006.; **4. Нагорна, О. Б.** (2014). Особливості застосування оздоровчих технологій до дітей з особливими освітніми потребами. *Нова педагогічна думка: науково-методичний журнал. № 2 (78).*; **5. Сучасні** здоров'язбережувальні технології (2018). Монографія за загальною редакцією проф. Ю. Д. Бойчука. Харків : Оригінал.

References

1. Bobrenko, I. V. (2020). Health-preserving technologies in the education of primary school students with intellectual disabilities. *Innovative approaches in education and rehabilitation of children with special educational needs (to the 15th anniversary of the Ukrainian Association of Correctional Teachers): collection of materials of the IV All-Ukrainian scientific-practical conference*. National Pedagogical Dragomanov University. K. [in Ukrainian].; **2. The use** of health technologies in modern educational institutions. (2016). *Methodical recommendations / Compilers L. M. Bohdanovych, S. L. Usyk. L. : Educational and methodical center of civil protection and safety of life of*

the Volyn region. [in Ukrainian].; **3. Mykhalskyi, A. V., Zhyhulova, E. O., Mykhalska, Y. A. (2020).** Health-preserving technologies for working with children with special educational needs: A textbook. Kamianets-Podilskyi : Medobory-2006. [in Ukrainian].; **4. Nahorna, O. B. (2014).** Features of the use of health-preserving technologies to children with special educational needs. *New pedagogical thought: scientific and methodical magazine.* № 2 (78). [in Ukrainian].; **5. Modern health-saving technologies (2018).** Monograph edited by prof. Y. D. Boychuk. Kharkiv: Original. 2018. [in Ukrainian].

Авторський внесок: Михальська Ю.А. – 50%, Рудзевич І.Л. – 50%.

Стаття отримана 24.04.2022 р.

УДК: 376 - 053.4: [796.012.1:616 -711]
DOI 10.32626/2413-2578.2022-19.201-217

М.Д. Мoга
moga2003@ ukr.net
<https://orcid.org/0000-0001-6463-9426>

THE ROLE OF SITTING FUNCTION IN THE CORRECTION OF MOTOR DISORDERS OF PRESCHOOL AGE CHILDREN WITH LOWER SPASTIC PARESIS

Відомості про автора: Мoга Микола, доктор пед. наук, професор, кафедри педагогіки та спеціальної освіти, факультету психології та спеціальної освіти, Дніпровського національного університету ім. Олесь Гончара, Дніпро, Україна. У колі наукових інтересів: корекція розвитку моторної сфери дітей раннього віку, реабілітація та інтеграція осіб з ООП. Email: [moga2003@ ukr.net](mailto:moga2003@ukr.net)

Information about the author: Moga Mykola, Doctor of Pedagogical Sciences. Sciences, Professor, Department of Pedagogy and Special Education, Faculty of Psychology and Special Education, Dnieper National University. Oles Honchar, Dnipro, Ukraine. Research interests: correction of motor development of young children, rehabilitation and integration of people with PDO. Email: moga2003@ukr.net

Відомості про наявність друкованих статей: Мога М. Д. (2019) Корекційна стратегія в фізичному вихованні дітей раннього віку зі спастичним типом рухових порушень. Актуальні питання корекційної освіти. Серія: Педагогічні науки. Вип. 14. Кам'янець-Подільський: Вид-во Медобори-2006, С. 228-238. **Moга N.** (2019). Muscle spring and its connection to the myophasic system in children with central pares. *EUREKA : Social and Humanities*. № 4 (22). PUBLISHER OU «Scientific Route». p. 35-41. **Мога М. Д.** (2019) Корекція моторної сфери дітей раннього віку зі спастичним синдромом: [монографія]. Вінниця : Вид-во «ТВОРИ». 396 с.

Мога М. Д. Роль функції сидіння в корекції рухових порушень у дітей раннього віку зі спастичними формами нижніх парезів. У статті зроблено огляд досліджень щодо формування функції сидіння у дітей з порушеннями опорно-рухового апарату засобами адаптивного фізичного виховання та лікувальної фізичної культури. Розкрито загальнометодологічне значення функції сидіння у дітей віком як своєрідного перехідного етапу від чотириножного тваринного становища до двоопорному ортоградному становищу людини у просторі: філософський аспект, біомеханічний, соціальний. З'ясовано недостатнє використання практиками педагогічних (ігрових) можливостей цілеспрямованого застосування різних положень сидячи для подолання рухових порушень у дітей 1 – 3 років. Сформульовані та описані основні принципи формування функції сидіння у дитини: цефало-каудальний, «триповерховості», «розтискаючий пружини», вісцеральний та ортоградний. Підкреслено важливе значення самостійного сидіння для вивільнення рук дитини для ефективної предметно-практичної діяльності, що створює умови для подальшої успішної соціалізації.

Обґрунтовано необхідність системного використання потенціалу корекційних вправ у положенні сидячи як при індивідуальній роботі, так і на групових заняттях у дошкільних навчальних закладах. На основі практичних досліджень (педагогічних спостережень) були сформовані спеціальні комплекси вправ щодо формування функції сидіння у дітей раннього віку зі спастичним типом рухових порушень у нижніх кінцівках. Представлені вправи для згинального варіанта спастичних порушень, для розгинального і для того, що приводить, в яких врахована біомеханічна специфіка цих порушень. Після кожного

комплексу вправ наведено методичні прийоми, що підвищують педагогічну ефективність формування функції сидіння даного контингенту дітей.

Відзначено специфіку формування функції сидіння в дітей віком раннього віку залежно від кута нахилу таза (переднього чи заднього).

Відзначено, що перспективи досліджень у цьому напрямку лежать у подальшій розробці ігрових вправ для формування функції сидіння у дітей зі спастичним синдромом залежно від особливостей м'язової спастики у нижніх кінцівках.

Ключові слова: корекційна педагогіка, адаптивне фізичне виховання, діти раннього віку, спастичні розлади опорно-рухового апарату, функція сидіння.

Moga M. D. The role of sitting function in the correction of motor disorders of preschool age children with lower spastic paresis. The article describes the formation of the function of sitting in children with musculoskeletal system disorders by means of adaptive physical education and therapeutic physical culture. The general methodological significance of the sitting function in children as a kind of transitional stage from the four-support position of the animal to the two-support orthograde position of a person in space is revealed: philosophical, biomechanical, social aspects. Insufficient use by practitioners of pedagogical (playing) opportunities for the purposeful use of various "sitting" positions to overcome motor disorders in children aged 1–3 years has been found out.. The basic principles of the formation of the sitting function in a child are also formulated: cephalo-caudal, "three-story", "expanding springs", visceral and orthograde. The importance of independent sitting is emphasized for the release of the child's hands for a large object-practical activity that creates conditions for future successful socialization.

The necessity of systematic use of the potential of corrective exercises in the sitting position, both in individual work and in group classes in preschool educational institutions, is substantiated. On the basis of practical research (pedagogical research), special sets of exercises were formed to form the sitting function in preschool-age children with spastic type of movement disorders in the lower limbs. Exercises for the flexion variant of spastic disorders, for the extensor and for the adductor, are presented, in which the biomechanical specificity of these disorders is taken into account. After each set of exercises, methodological techniques are given that increase the pedagogical efficiency of the formation of the sitting function in this contingent of children.

The specificity of the formation of the function of sitting in preschool-age children was noted depending on the angle of the pelvis (anterior or posterior).

It is noted that the prospects for research in this direction lie in the further development of game exercises for the formation of the sitting function in children with spastic syndrome, depending on the characteristics of muscle spasticity in the lower limbs.

Key words: correctional pedagogy, adaptive physical education, young children, spastic disorders of the musculoskeletal system, sitting function.

The relevance of research. One of the most common diseases of central nervous system are disorders of the motor sphere. The results of numerous scientific studies and our own experience indicate that the effectiveness of correctional and developmental methods in education of children with musculoskeletal system disorders can be increased through the use of an arsenal of adaptive physical education (R. Babenkova, S. Bortfeld, S. Evseev, N. Efimenko, E. Mastyukova, L. Zhurba, I. Myakisheva, V. Polskaya, K. Semenova, A. Shtrengerts and others).

Today, in special pedagogy focused on children with spastic forms of movement disorders, the most productive method of correcting motor skills is recognized, which is based on the use of physical exercises in the prone position, on all fours, in the sitting position, with a gradual verticalization of the body in space to a standing position, then to walking, climbing, running and jumping (an evolutionary complication of the main motor modes) [1, 2, 8].

At the beginning of 1980 years, N. N. Efimenko began to search for new approaches to the correction of motor disorders of preschoolers by means of physical education. The innovative methodology was based on the phylogenetic principle of the biological maturation of the child, a particular manifestation of which was the evolutionary method of the children physical development. This method is based on the ontogenetic sequence (as in an infant of the first year of life) of mastering eight basic motor modes: lying - crawling - sitting - standing - walking - climbing - running - jumping. In contrast to the traditional methods of physical education of children of early and preschool age (E. S. Vilchkovsky, N. F. Denisenko, etc.), the author refers the “sitting” position and exercises in it to a full-fledged basic motor mode and pays special attention to it during verticalization child's body in space.

Children with cerebral palsy experience significant difficulties even when mastering the initial, biologically programmed motor functions, such as crawling, sitting independently, standing with and without support, walking, climbing, etc. [3, 4, 5, 6, 10, 11, 12]. Variations of motor functions adversely affect the overall development of the child, make it difficult for him learn, domestic and social adaptation. In their works, the authors offer various options for the formation of the sitting function in children with cerebral palsy, however, in our opinion, the aspects of the formation of this function in preschool children are insufficiently represented, taking into account the specifics of three main types of spastic movement disorders. In addition, at an early age, the problem of children's motivation for corrective motor-playing activity is serious. In this regard, medical approaches need to be strengthened by playing and pedagogical approaches. All of the above predetermined the relevance of this research.

The purpose of the study is to substantiate methodologically and methodically the importance of the formation of the sitting function in the correction of the physical development of young children with spastic forms of lower paresis.

In the process of research, we used the following main methods:

1. Analysis of the available information on the problem of the formation of the sitting function in children in normal and pathological conditions.
2. Opening and hiding observations of the motor-playing activity of children.
3. Photo and video recording of the degree of mastering the sitting function by children.

Presentation of the main material. In our opinion, the function of sitting is very important in the development of the child. From a **philosophical point of view**, the ability of a human child to sit on a raised platform with double support on the pelvis and feet, with balance maintaining and free hands for manipulation is a kind of transitional step from the animal position on all fours to the human upright posture. In evolutionary terms, the significance of this transition from the animal world to human society can hardly be overestimated. In the sitting position, for the first time, biomechanical conditions are created for releasing the upper limbs from the support and conditions are created for free and varied manipulation with two hands, including manipulations with objects, object-practical activities. Two-handed coordination begins to form intensively, which stimulates the construction of interhemispheric neural coordination in the

cerebral cortex. The neural substrate and the corresponding neural networks develop and improve, which ultimately leads to a higher level of maturity in both hemispheres. This, in turn, creates excellent conditions for improving the overall brain activity of the child (Fig. 1).



Fig. 1

The second important aspect of the sitting function is its *anatomical and physiological significance* - in the sitting position, the spine for the first time assumes a vertical position in space, which contributes to the formation of the corresponding physiological curvature of the spine.

It is well known that the vertical position is carried out, to a greater extent, due to the work of the extensor muscles of the body, as well as the anatomical and physiological features of the spine itself. Its physiological curves (lordosis and kyphosis) are important in maintaining the vertical position of the body. By the time of birth, the child in a horizontal position retains only one section of the spine with a curvature facing the bulge backwards - this is sacrococcygeal kyphosis.

The remaining physiological curves begin to form after the birth of the child. The spine has four curvatures: cervical and lumbar (lordosis), thoracic and sacral (kyphosis). Their occurrence and change is associated with the functional development of the muscles of the body, and primarily with the muscles of the spine.

There are several basic options for sitting: sitting on the floor in the “embryo” and / or “lotus” position, sitting on the floor with straight legs (closed or spread, with or without manual support), sitting on bent legs, sitting on a stool (elevation) without lower foot support on the floor and sitting on an elevation (for example, a high chair) with lower foot support on the floor.

There are several fundamental principles underlying the formation of the sitting function, which will be described below.

Cephalo-caudal principle, which reflects the natural, biologically predetermined sequence of formation of the muscular corset of the body in

the direction from top to bottom, in this situation from the head (cervical lordosis - I), to the body (thoracic kyphosis - II) and to the pelvis (lumbar lordosis and sacrococcygeal kyphosis - III-IV) and at the end with the connection of the lower extremities (Fig. 2). The formation of a stable position of the head is the primary impulse to the further formation of the sitting position, and then standing.

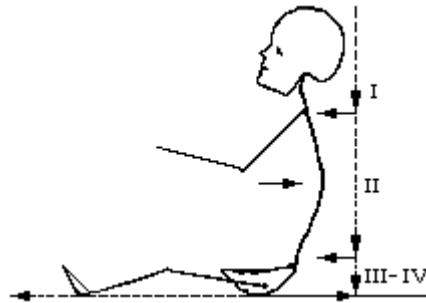


Fig. 2

This is about the **principle of "three-story"** (Fig. 3) – it implies a three-level construction of a sitting position. This refers to the following algorithm for forming the child's skeleton from top to bottom:

- I. Bringing the head into a stable vertical position.
- II. Stabilization of the trunk (in the sagittal and frontal planes) in orthograde status.
- III. Formation and development of the support ability of the pelvic girdle and lower limbs, maintaining a stable sitting position.

It can be conditionally argued that what is the neck - such is the pelvic girdle.

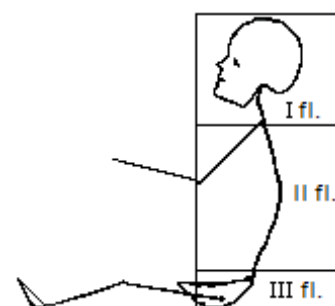


Fig. 3

Raising and holding the head from a prone position contributes to the formation of cervical lordosis in the first months of life (Fig. 4-A) and is achieved automatically when the cervical-collar muscle corset is normalized. Natural anatomical cervical lordosis continues to form when crawling on the stomach, on all fours under the influence of the muscles of the neck and back (Fig. 4-B). The transition of the child to a sitting position

and the preservation of this posture contribute to the formation of thoracic kyphosis.

The principle of the "expanding spring", the essence is that after the birth of the child, the flexor muscles of the trunk and limbs are dominated, which are in natural physiological hypertonicity – thus maintaining the position of the "embryo" (or "compressed spring"), in which is only pelvic (sacro-coccygeal) kyphosis. Further structuring of the spinal column and skeleton should be aimed at extension of the spinal column (by reducing the superficial posterior muscular-fascial line SPL), which will gradually form first the cervical and then the lumbar lordosis.

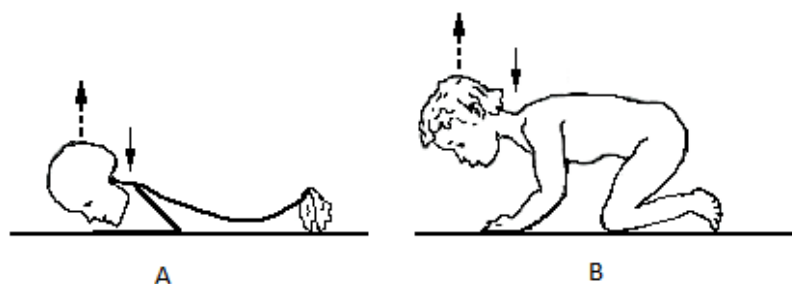


Fig. 4

↓ – solid arrow, major curves of the spine;

↑ – dashed arrow, basic movements of the spine;

It should also be noted the **visceral principle** in the development of the sitting function. With the verticalization of the spine and the formation of the supporting ability of the pelvic girdle, when mastering the sitting function, the internal organs of the child begin to modify their location in space relative to the skeleton, as if to descend somewhat, in order to subsequently fix their natural anatomical position in the orthograde position of the maturing child.

The importance of the sitting function is also explained by the third, orthograde aspect of the construction of the child's skeleton, since sitting is the threshold for kneeling, then standing upright, and in the future such an important locomotion as walking. Thus, it is with the sitting function that the global verticalization of the child's skeleton in space begins, its functioning is already in a different, orthograde position. We can talk about the principle of ontogenetic verticalization of the child's skeleton (about the **orthograde principle**) (Fig. 5). All of the above principles predetermine the relevance of the formation and correction of the sitting function of preschool children with spastic type of movement disorders.

In the main classifications of spastic forms of movement disorders and many of its combined variants, three main types of spasticity can be distinguished.

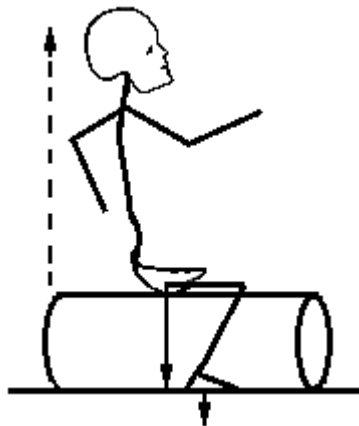


Fig. 5

1. ***Flexor type*** (flexion), associated with an unnatural increase in the tone of the flexor muscles when the limbs are bent at the joints and when they are raised.

2. ***The extensor type*** (extensor) is observed with an excessive increase in the tone of the muscles of the extensors of the limbs in the process of their extension in the joints.

3. ***Adductor type*** (leading), associated with an increase in tone when crossing in the area of the legs and closing the knees, especially when standing and trying to walk.

Already in the first months of life in children with spastic forms, there is a noticeable lag in the formation of basic biological locomotions, such as: search movements of the head in the supine position, verticalization of the head and the formation of support-rectifying reactions of the hands in the supine position, independent turning from back to stomach and vice versa, crawling on the stomach, taking postures on all fours, crawling on all fours, the function of sitting down and sitting [5, 6]. All of the above does not allow the child to master the independent adoption of the first vertical position - sitting with free manual manipulations using various objects. This is extremely important both in physiological maturation and in methodological terms, since it establishes the development of speech, intellectual, psychological, logical processes, etc. - the *supremacy of manual activity*.

First of all, we can observe a violation of the sitting functions in spastic diplegia, in which the arms and legs are affected, but the legs to a greater extent. This spastic form is characterized by a pathological increase of muscle tone in the trunk and limbs. There are two main variants of muscle hypertonicity in spastic diplegia. In some cases, which is more common, an

increase of the tone of the flexor muscles predominates, which from an early age forms a typical adductor-flexor posture in the child. Therefore, the range of motion in the hip joints is sharply limited, which leads to the gradual formation of vicious attitudes both in the limbs and in the main physiological curves of the spine. In general, the biomechanics of the child's skeleton undergoes significant modifications [9, 11, 13], especially in a young child, an unnatural formation of the body is observed as a result of a violation of muscle tone, which further leads to violations of antigravitational reactions, natural verticalization of the body, and there are also obvious disorders functions of static/dynamic balance and orientation in space that do not allow the child to independently move from a lying position to a sitting position.

As the child acquires the skills of crawling, sitting, standing and walking, more and more attention should be paid to training balance reactions. The imperfection of the reactions of static and dynamic balance causes fear of falling, which leads to an increase in muscle tone and, as a result, to pathological friendly movements.

Below will be a list of exercises and a brief description of the methodological methods for the formation and correction of the sitting function in babies, depending on the age and type of spastic disorders.

Flexion type of spastic disorders

With an unnatural increase in the tone of the flexor muscles and when they are lifted, the dominant exercises will be movements for extension, dilution, and straightening of the lower limbs. Below is an approximate set of basic exercises to overcome the flexion position. These include the following movements:

1. "Lift" – exercises to strengthen the abdominal muscles. For example, in the initial position lying on the back with the fixation of straight legs, the child tries to rise to a sitting position with the help of an adult.
2. "Potygyysi" – exercises using a large ball – "Fitball", lying on the ball with his back, an adult holds the child's ankles, the movement is performed in all directions.
3. "Poprigusha" – smooth jumping movements in a sitting position with holding on to the pelvis. The child tries to maintain a sitting upright position on his own.
4. "Posidelki" – exercises in a sitting position with fixation of straight legs with weights (weight 3-5 kg) on knees.
5. "Hill" – exercises using an inclined surface, setting the angle of inclination for each child based on the degree of stiffness, tightness and

tension. At the same time, the muscles of the body are being worked out. The child tries to maintain a sitting position, at first the legs are located below, and then in front.

6. "Back" – exercises in a sitting position with the back touching the back support with the fixation of straight legs, while the child works with his hands in the anterior-upper position.

7. "Strong legs" – exercises in a sitting position on a trolley, pushing off the wall with your feet and overcoming the resistance of a rubber band.

8. "Seated football player" – from starting sitting position with bent legs, resting his back against the wall – kick the ball alternately with the left and right legs by quickly straightening them.

9. "Reverse" – from starting sitting position on a pedalless trolley, move backwards on it with the help of straightening-repulsing movements with the legs.

10. "Uklonchik" – exercises in a sitting position on an inclined chair (rear legs are longer than the front ones) due to the accentuated straightening of the legs.

11. "Cosmonaut" – exercises in a sitting position on the "Spinning board" in a sitting position, rotation by 360 ° with fixation of straight legs together with weighting agents of 3-5 kg on the knees.

For this section of the exercises, methodological techniques should become characteristic, stimulating slow, and then fast extension of the legs to a straightened position ("rays"), kicks with the legs of various objects ("karate with the legs"), repulsion by straightening the legs with advancement on a cart or trolley ("motor").

The extensor type of spastic disorders

1. "Kolobok" – exercises in the position of the "embryo" in all directions with the fixation of the child by an adult by the hands-shins.

2. "Folding knife" – exercises of a different nature in a sitting position – stretching the muscles of the lumbar region and the back of the legs. The child performs forward bends himself, and with the help of.

3. "Observer" – exercises in the supine position – first, lifting the head is practiced, then lifting the body with the help of the hands and fixing the sitting position (holding the pose) by holding straight legs.

4. "I sit high, so I look far away" – holding a sitting position on knees with holding on to the pelvis, and on my own.

5. "Stool" – exercises in a sitting position on an age chair, then the backrest is located between the legs.

6. "Upside down" – exercises in a sitting position on an inclined support (angle of inclination 45° -55 °) forward with bent legs (using weights).

7. "Tumbler" – holding a sitting position with bent legs without manual support.

8. "In the mink" – exercises in the sitting position in the "embryo" position on the buttocks, bending between the wall (back to the wall) and a stack of mats, both with the help of an adult and on your own.

9. "On a raft" – exercises in a Turkish sitting position in a car chamber, both with an adult holding on to the pelvis, and on their own.

10. "Magic bowl" – exercises in a sitting position with bent legs using a large bowl.

11. "Pump" – from initial sitting position on a cart, resting straight legs against a wall or shield, pull yourself to the wall (ladder) with hands, bending legs at the same time.

For this section of exercises, methodological techniques should be recognized as effective, stimulating slow flexion of the lower limbs ("hide the paws"), their relatively fast flexion ("hot-hot!"), passive (with the help of an adult) adoption of a sitting position in the "embryo" position ("gnome in the house"), active (independent) adoption of a sitting position in the position of "embryo" ("cuckoo!").

Adductor type of spastic disorders

1. "Twist-twist" – exercises in a sitting position on the floor, the legs are spread to a possible angle and are fixed straight – turns left and right with fixing the legs with help of adults.

2. "Come on, turn around!" – the same thing, sitting on a bench, maximum turns left and right.

3. "Cossack on a horse" – exercises sitting on a bench "on a horse" – performing various tilts left and right, back and forth both with help of adults and independently.

4. "Carousel" – rotation on the "rotary board" in the sitting position "in Turkish".

5. "Kruzhilka" – the same thing, sitting on a roller with adherence.

6. "Swing" – swaying back and forth, sitting on an age chair with adherence using the "Boat" simulator.

7. "On a horse" – exercises in a sitting position with a roller located between the legs along. The child performs object-manipulative actions with one hand, leaning on the floor with the other.

8. "Leg rays" – holding a sitting position on a movable support with an emphasis on the hands between the spread legs to the sides.

9. "Gatherings on a stump" – exercises in a sitting position without foot support.

10. "Rider" – riding with support on a donkey or pony (ippotherapy).

When implementing the exercises in this section, it is advisable to use the following methodological techniques: for the maximum possible breeding of straight legs ("rays"), a large object between the legs ("big apple"), sitting astride a support with the breeding of bent and straightened legs ("rider").

Through the above corrective exercises, the teacher (parent) develops the following **physical properties** in the child: the strength of the abdominal muscles, the strength of the extensor muscles of the back, the strength of the pelvic muscles (ilio-lumbar flexors and gluteal extensors); supporting ability of the pelvic girdle; static balance; static-dynamic balance; supporting ability of the lower limbs (feet); visual-motor reactions in connection with the upper (pelvis) and lower (foot) supports.

Training must be systematic and consistent. It is necessary to deal with the child every day at about the same time, adhering to the same manner of learning that is acceptable to the child. Make small changes every day so your child doesn't get bored. Praise and encourage your child often to help them feel more confident and secure. To prepare your child for greater independence, avoid overprotection.

When forming the sitting function in children, the main style of classes is **playful, theatrical**, when the lesson turns into a fascinating *physical culture fairy* tale with its plot understandable to the child, the main characters, their role manifestations, emotionally rich and quite dramatized. It is the dosed dramatization of the plot modeled by the teacher that can significantly increase the motivation of motor-play corrective actions in the child [3].

It should be borne in mind that the process of formation of physiological curves of the spine and their severity depend on the angle of inclination of the pelvis, which changes as the child grows. In preschoolers, there is no particular difference between boys and girls, it is 22°–25° [9]. The final formation of the angle of inclination of the pelvis depends on the degree of development of the muscles of the anterior wall of the abdominal press, the iliopsoas muscles, and also on the ligamentous apparatus of the pelvis. Figure 6 shows two pathological positions: anterior (A) and posterior

(B) pelvic tilt. These options should be considered when formation the sitting function of particular child.

Since the spine and pelvis are the main support of the body, therefore, the first year of life is the most crucial stage in the child`s development, especially whose born physically weak. In the first year of life, the baby's body is plastic, has great potential for restoring damaged or delayed functions in its development. It is important not to miss this time, to help the child adapt to new living conditions, cope with physical and functional disorders and catch up with normally developing peers in his development.

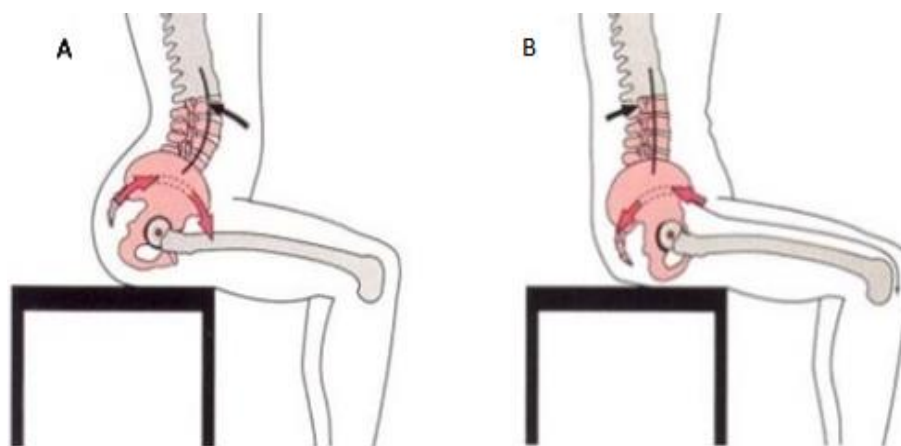


Fig. 6

Conclusions. Prospects for research in this direction are in a more thorough development of the "sitting" basic motor regimen for various types of nosologies in children, the systematization of the arsenal of exercises in the sitting position according to age, according to the level of physical development and the specifics of existing motor and concomitant disorders. It is also interesting to form the variability of the sitting skill in non-standard, unusual, and changing conditions.

Бібліографія

1. Бєседа В. В. (2022). Корекція фізичного розвитку дітей раннього і дошкільного віку з психомоторними порушеннями: монографія. Вінниця : ТВОРИ, 476 с.
2. Єфименко М. М. (2014) Основи корекційно-спрямованого фізичного виховання дітей з порушеннями опорно-рухового апарату: дис. док. пед. наук. Спеціальність 13.00.03 – корекційна педагогіка. Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Київ, 441 с.
3. Єфименко Н. Н. (2017). Коррекционный театр развития

дошкольников с нарушениями опорно-двигательного аппарата: [методическое пособие]. Винница: ТОВ «Нилан-ЛТД», 340. с. **4. Козьявкин В. И.,** Сак Н. Н., Качмар О. А., Бабадоглы М. А. (2007). Основы реабилитации двигательных нарушений по методу Козьявкина. Львів : Українські технології, 192 с. **5. Кожевникова В. Т.** (2013). Современные технологии физической реабилитации больных с последствиями перинатального поражения нервной системы и детским церебральным параличом: монография. Москва : Маджента, 566 с. **6. Мастюкова Е. М.** (1997). Лечебная педагогика (ранний и дошкольный возраст). Москва : ВЛАДОС, 304 с. **7. Мога М. Д.** (2019). Корекційна стратегія в фізичному вихованні дітей раннього віку зі спастичним типом рухових порушень. *Актуальні питання корекційної освіти*. Серія: Педагогічні науки. Вип. 14. Кам'янець-Подільський : Вид-во Медобори-2006, С. 228-238. **8. Мога М. Д.** (2019). Корекція моторної сфери дітей раннього віку зі спастичним синдромом: [монографія]. Вінниця : Вид-во “ТВОРИ.», 396 с. **9. Потапчук А. А.,** Дидур М. Д. (2001). Осанка и физическое развитие детей: [программы диагностики и коррекции нарушений]. СПб. : Речь, 162 с. **10. Приходько О. Г.** (2006). Ранняя помощь детям с двигательной патологией в первые годы жизни: [методическое пособие]. Санкт-Петербург : КАРО,. 112 с. **11. Шапкова Л. В.** (2007). Частные методики адаптивной физической культуры: [учебник]. Москва: Советский спорт, 608 с. **12. Ashish W. Bele** (2021). Comparative study of efficacy of cryotherapy and myofascial release technique in calf muscle spasticity in spastic diplegic cerebral palsy children. *Journal of medical pharmaceutical and allied sciences*. Vol. 10(4), p. 3404-3407. **13. Khan M.,** Petrova M., Degtyareva M., Mikitchenko N., Smotrina O., Shungarova Z. (2021). Modern physical rehabilitation technologies for children with perinatal lesions of the central nervous system. *Rehabilitation of Rehabilitation Medicine*. Vol. 20 (4), p. 57-64. **14. Viktor Hladush,** Alla Symko, Oleksiy Havrilov & Viera Šilonová. *Level-balanced psychomotor support program for preschool children with Intellectual Disabilities / Life Span and Disability XXIV*, 1 (2021), 113-131 (Journal promoted by the Unit of Psychology Oasi Research Institute – IRCCS, Troina, Italy) **Scopus ISSN 2035-596 (Web of Science CC, Scopus)**

http://www.lifespanjournal.it/Client/rivista/ENG103_Full%20Issue_Vol.%20XXIV%20n.1%202021.pdf

References

- 1. Byesyeda V. V.** (2022). Korekciya fizichnogo rozvitku ditej rannogo i doshkilnogo viku z psihomotornimi porushennyami: [monografiya]. Vinnicya : «TVORI», 476 s. [in Ukrainian].
- 2. Yefimenko M. M.** (2014) Osnovi korekciyno-spryamovanogo fizichnogo vihovannya ditej z porushennyami oporno-ruhovogo aparatu: dis. dok. ped. nauk. Specialnist 13.00.03 – korekciyna pedagogika. Nacionalnogo pedagogichnogo universitetu imeni M. P. Dragomanova. Kiyiv, 441 s. [in Ukrainian].
- 3. Efimenko N. N.** (2017). Korrekcionnyj teatr razvitiya doshkolnikov s narusheniyami oporno-dvigatel'nogo apparata: [metodicheskoe posobie]. Vinnica: TOV «Nilan-LTD», 340. s. [in Ukrainian].
- 4. Kozyavkin V. I., Sak N. N., Kachmar O. A., Babadogly M. A.** (2007). Osnovy reabilitacii dvigatelnyh narushenij po metodu Kozyavkina. Lviv : Ukrayinski tehnologiyi, 192 s. [in Ukrainian].
- 5. Kozhevnikova V. T.** (2013). Sovremennye tehnologii fizicheskoy reabilitacii bolnyh s posledstviyami perinatalnogo porazheniya nervnoj sistemy i detskim cerebralnym paralichom: [monografiya]. Moskva : Madzhenta, 566 s. [in Russian].
- 6. Mastjukova E. M.** (1997). Lechebnaya pedagogika (rannij i doshkolnyj vozrast). Moskva : VLADOS, 304 s. [in Ukrainian].
- 7. Moga M. D.** (2019). Korekciyna strategiya v fizichnomu vihovanni ditej rannogo viku zi spastichnim tipom ruhovih porushen. Aktualni pitannya korekciynoyi osviti. Seriya: Pedagogichni nauki. Vip. 14. Kam'yanec-Podilskij: Vid-vo Medobori-2006, S. 228-238. [in Ukrainian].
- 8. Moga M. D.** (2019). Korekciya motornoyi sferi ditej rannogo viku zi spastichnim sindromom: [monografiya]. Vinnicya : Vid-vo “TVORI”, 396 s. [in Ukrainian].
- 9. Potapchuk A. A., Didur M. D.** (2001). Osanka i fizicheskoe razvitie detej: [programmy diagnostiki i korrekcii narushenij]. SPB. : Rech, 162 s. [in Russian].
- 10. Prihodko O. G.** (2006). Rannyaya pomosh detyam s dvigatelnoj patologiej v pervye gody zhizni: [metodicheskoe posobie]. Sankt-Peterburg : KARO, 112 s. [in Russian].
- 11. Shapkova L. V.** (2007). Chastnye metodiki adaptivnoj fizicheskoy kultury: [uchebnik]. Moskva: Sovetskij sport, 608 s. [in Russian].
- 12. Ashish W. Bele** (2021). Comparative study of efficacy of cryotherapy and myofascial release technique in calf muscle spasticity in spastic diplegic cerebral palsy children. Journal of medical pharmaceutical and allied sciences. Vol. 10(4), s. 3404-3407.
- 13. Khan M., Petrova M., Degtyareva M., Mikitchenko N., Smotrina O., Shungarova Z.** (2021). Modern physical rehabilitation technologies for children with perinatal lesions of the central nervous system. Rehabilitation of Rehabilitation Medicine. Vol. 20 (4), s. 57-64.
- 14.**

Viktor Hladush, Alla Symko, Oleksiy Havrilov & Viera Šilonová. *Level-balanced psychomotor support program for preschool children with Intellectual Disabilities / Life Span and Disability XXIV, 1 (2021), 113-131* (Journal promoted by the Unit of Psychology Oasi Research Institute – IRCCS, Troina, Italy) **Scopus** ISSN 2035-596 (**Web of Science CC, Scopus**)

http://www.lifespanjournal.it/Client/rivista/ENG103_Full%20Issue_Vol.%20XXIV%20n.1%202021.pdf

Стаття отримана 08.04.2022 р.

УДК 376-056.2/.3:004

DOI 10.32626/2413-2578.2022-19.217-227

О.М. Опалюк

sedoy74@ukr.net

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

ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Відомості про автора. Опалюк Олег, 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

Contact: Opalyuk Oleh, 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

Відомості про наявність друкованих статей. Опалюк О.М., Вержиховська О.М., Михальська Ю.А. Сучасні комунікативні технології. Навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський: СОПСР, 2021. 203с.

Опалюк О.М. Інформаційні технології в освіті дітей з особливими освітніми потребами. У запропонованій статті подано результати дослідження особливостей інформаційних технологій в освіті дітей з особливими освітніми потребами. Перед сучасною інклюзивною освітою стоїть завдання підвищення ефективності навчально-виховного процесу. У статті розкрито особливості застосування інформаційних технологій у навчанні та вихованні дітей з особливими освітніми потребами з позиції компенсування фізичних недоліків за допомогою новітніх засобів навчання. Проаналізовано принципи і завдання застосування інформаційних технологій в корекційно – відновлювальній та корекційно-розвивальній роботі.

В галузі інклюзивної освіти інформаційні технології здатні допомогти дітям з особливими освітніми потребами здійснити право на освіту, розкрити свій потенціал та реалізувати себе як особистість у соціальному способі життя. Використання інформаційних технологій у навчанні дітей з особливими освітніми потребами сприяє розвитку і корекції психофізичних процесів: пам'яті, моторики, мислення, орієнтації в просторі.

Використання інформаційних технологій в корекційному навчанні дозволяє оптимізувати педагогічний процес, індивідуалізувати навчання дітей з особливими освітніми проблемами та значно підвищити ефективність будь-якої діяльності. Застосування комп'ютерів, мультимедійних та інформаційних технологій у якості дидактичних засобів використовується для підвищення мотивації дітей, збільшення інтересу до самого процесу виконання завдання. Сучасні технічні пристрої, дозволяють проектувати принципово нові педагогічні технології, що сприяють активізації та ефективному функціонуванню компенсаторних механізмів з метою корекції різних порушень, формуванню та розвитку мовленнєвих засобів, а також загальному розвитку дітей.

При розробці дидактичних матеріалів, нових предметно-розвивальних навчальних середовищ і зразків нових об'єктів, які орієнтовані на використання інформаційних технологій, повинно враховуватися психофізичні та пізнавальні особливості дітей з особливими освітніми потребами та типи провідної діяльності для кожної вікової групи. Також, організовуючи роботу дітей за комп'ютером, необхідно звернути увагу на дотримання санітарно-гігієнічних норм.

Ключові слова: фахівці спеціальної освіти, інформаційні технології, інформаційно-комунікаційні технології; інклюзивна освіта; учні з особливими освітніми потребами; інклюзивне навчання.

Opalyuk O.M. Information technologies in the education of children with special needs. The given article presents the results of a study analyzing the peculiarities of information technology in the education of children with special needs. The task of increasing the efficiency of the educational process is set nowadays before the modern special school. The article reveals the peculiarities of application of information technology in education of children with special regarding the compensation of physical disabilities with the help of the latest learning techniques. The article analyzes the principles and tasks of application of information technologies in correctional-restorative and correctional-developmental work. In the field of inclusive education, information technology can help children with special educational needs to realize the right for education, discover their potential and self-realisation as individuals in society. The use of information technology in the education of children with special needs contributes to the development and correction of psychophysical processes: memory, motility, thinking, and space orientation. The application of information technology in correctional education allows to optimize the pedagogical process, individualize the learning of children with special educational problems and significantly increase the effectiveness of any activity. The use of computers, multimedia and information technologies as didactic tools help to increase children's motivation and interest in the process of completing tasks. Modern technical devices allow to design fundamentally new pedagogical technologies that promote the activation and effective functioning of compensatory mechanisms to correct various disorders, speech development, and also general development of children. The didactic materials, new subject-based learning environments, and samples of new objects with the orientation on information technology should take into account the psychophysical and cognitive characteristics of children with special educational needs and types of leading activities for each age group. Also, when organizing children's work on the computer, it is necessary to pay attention to compliance with sanitary and hygienic standards.

Key words: special education teachers, information technologies, information and communication technologies; inclusive education; students with special educational needs; inclusive education.

Постановка проблеми. В Україні ситуація з інклюзивною освітою знаходиться на етапі адаптації навчальних програм та планів, розвитку методів і форм навчання, використання інформаційно-комунікаційних ресурсів, які здатні забезпечити індивідуальні освітні потреби дітей з особливими освітніми потребами. Основний критерій підтримки інклюзивної освіти в Україні та світі є використання сучасних інформаційних технологій, зокрема, програмних та апаратних засобів навчання, які здатні модернізувати та оптимізувати навчальне середовище, де проводиться корекційно-розвивальна та корекційно – відновлювальна робота стосовно інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Дане дослідження проводили з урахуванням готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців спеціальної освіти до використання ними інформаційних технологій (ІТ) в умовах інклюзивного освітнього середовища. А однією з найважливіших сучасних складових професійної компетентності фахівця спеціальної освіти є ступінь їх готовності до використання сучасних інформаційних технологій в професійно-педагогічній діяльності. Проблеми використання інформаційних технологій в навчальному процесі обґрунтовували Г.Блеч, В.Биков, О.Бугайова, І.Бобренко, Г. Гайдучок, І.Гладченко, С. Гончаренко, О. Кабардіна, О. Казачінер, Є. Коршак, О. Мякушко, О. Овчарук, І. Сухіна, С. Трикоз, С. Чупахіна, О.Чеботарьова, Н. Ярмола.

Інформаційні технології та комп'ютерна грамотність є невід'ємний елементом підготовки майбутніх учителів, однак зовсім не вичерпує її. Відтак, в процесі підготовки вчителів до професійної діяльності важливо закласти основи формування професійної культури вивчення та навчання дітей з ООП з урахуванням можливості використання ІТ та перспектив їх розвитку. Особливого значення набуває розуміння майбутніми фахівцями результату застосування ІТ, що вимагає насамперед формування цифрової компетентності як основа професійної компетентності педагога, його вміння аналізувати та підбирати для роботи навчальні комп'ютерні програми (НКП), забезпечуючи кожній дитині індивідуальний темп і спосіб отримання й засвоєння знань, надання можливості самостійно продуктивно навчатися, забезпечуючи, за потреби, покрокову систему допомоги [9].

Варто зазначити, що інформаційні технології є різновидом технічних засобів навчання, що використовують можливості сучасної

комп'ютерної техніки й інформаційно-комунікаційних технологій. Вони допомагають в швидкості переробки навчальної інформації, що зумовлює появу нових форм, методів і видів навчання. Саме інформаційні технології є тим засобом навчання, що забезпечуює мультимедійну наочність, швидкий доступ і роботу з електронними базами знань, автоматизованими навчальними системами, які невинно трансформуються в інтелектуальні навчальні системи; розвиває логічне і творче мислення, формує складні навички і вміння за допомогою віртуальних тренажерів, моніторингу якості навчального процесу загалом у дітей з особливими освітніми потребами.

Метою нашого дослідження стало дослідження особливостей використання інформаційних технологій фахівцями спеціальної освіти у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання.

Виклад основного матеріалу. Інклюзивна освіта як освітня парадигма базується на світоглядних орієнтирах соціальної інклюзії (залучення всіх членів суспільства до соціального середовища) та є складовою стратегії розвитку демократичного суспільства, оскільки рівноправність, доступність та забезпечення якості освіти є наріжним імперативом її функціонування. Інклюзивна освіта, за визначеннями всесвітніх міжнародних організацій (ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ та ін.), має забезпечити право на якісну освіту всіх дітей шляхом задоволення їхніх основних освітніх потреб. На особливу увагу заслуговують діти, у яких найбільший ризик маргіналізації через психофізіологічні, етнічні, релігійні, мовні та інші особливості[4].

Інформаційні технології відіграють важливу роль у вирішенні пріоритетних завдань доступності навчання, виховання та розвитку учнів з особливими освітніми потребами. Їх використання в якості технічної допомоги, у компенсаційних, комунікаційних та дидактичних цілях сприяє подоланню цифрового розриву, дозволяє значно покращити рівень викладання шкільних предметів, збільшити мотивацію учнів до вивчення дисциплін, розширити сферу самостійної діяльності та поліпшити самооцінку учнів з особливими освітніми потребами.

Сучасні інформаційні технології застосовуються в інклюзивній освіті насамперед із метою корекції порушень і загального розвитку дітей з особливими освітніми потребами, тому уваги потребує особлива проблема – спілкування дитини і комп'ютера. Часто дитина, яка усвідомила в собі наявність певного порушення, соромиться його,

боїться, що буде осміяною або не зрозумілою, вона не впевнена у собі, у своїх здібностях до спілкування. Все це ще більше закріплює психологічний стан невпевненості і нездатності, що, у свою чергу, має несприятливий вплив на її емоційний, психічний стан і розвиток. У такій ситуації необхідно проводити роботу, спрямовану на формування і розвиток комунікативних навичок, розвиток здатності витягувати інформацію з мовного спілкування. Широкі можливості для цього представляють комп'ютерні засоби навчання.

Спілкування з комп'ютером стає для дитини в деякому роді знеособленим і дитина не відчуває боязні, вчиться довіряти співрозмовнику. Крім того, комп'ютерні вправи дозволяють моделювати різні ситуації спілкування і повторювати діалог з тим же партнером необхідну для дитини кількість разів, що в реальному житті є ускладненим. Також, «комп'ютерний» співрозмовник є дуже привабливим для дітей, що забезпечує мотивацію вступу в контакт з партнером по спілкуванню. Елементи комп'ютерного навчання допомагають формувати у дітей з особливими освітніми потребами усвідомленість, що є вкрай важливим для їх мовленнєвого та інтелектуального розвитку. Таким чином, у них починає розвиватися розуміння того, що є декілька рівнів оточуючого нас світу – це і реальні речі, і картинки, і слова, і схеми. Формування і розвиток у дітей свідомості, розвиток вербальної пам'яті та уваги, словесно-логічного мислення створюють передумови для корекції порушень лексико-граматичної сторони мовлення.

У процесі використання інформаційних технологій в корекційній роботі з дітьми з особливими освітніми потребами повинна вирішуватися низка завдань: ознайомлювально-адаптаційного циклу: ознайомлення дітей із комп'ютером і правилами поведінки під час роботи з ним, ознайомлення дітей із комп'ютерною програмою, подолання при необхідності психологічного бар'єру між дитиною і комп'ютером за допомогою створення ситуації успіху під час роботи з ним, формування у дітей початкових навичок роботи на комп'ютері з використанням маніпулятора "миша" в процесі проведення корекційних занять; корекційно-освітнього і виховного циклу: формування і розвиток у дітей мовних і мовленнєвих засобів: автоматизація та диференціація звуків, просодичні компоненти усного мовлення, корекція порушених функцій, фонематичний слух, фонематичне сприймання, лексико-граматичні компоненти мови; формування і розвиток навичок навчальної діяльності: усвідомлювати

цілі, самостійно вирішувати поставлені завдання, досягати поставлених цілей, оцінювати результати діяльності; розвиток словесно-логічного мислення; розвиток зорового і слухового сприйняття; розвиток вербальної і зорової пам'яті; розвиток уваги; розвиток мотиваційної сфери дітей; розвиток емоційно-вольової сфери дітей з особливими освітніми потребами: виховання самостійності, зосередженості, посидючості; залучення до співпереживання, співпраці, співтворчості; творчого циклу: розвиток уяви, розвиток пізнавальної активності.

Вирішення навчальних і корекційних завдань за допомогою комп'ютерних засобів навчання вбудовується у систему загальної корекційної роботи відповідно до індивідуальних можливостей і корекційно-освітніх потреб дитини, їх використання здійснюється при першорядній ролі фахівців спеціальної освіти за принципом потрібної взаємодії: педагог - комп'ютер - дитина. У рамках цього підходу фахівці спеціальної освіти складають індивідуальний план корекційної роботи відповідно до можливостей і освітніх потреб дітей з особливими освітніми потребами і здійснює відбір корекційних завдань. Вони мають відповідати таким вимогам: відбираються навчально-корекційні завдання, доступні для розуміння дитини, відповідно вікової категорії та можливостей дитини; дозволяють досягти бажаного корекційно-освітнього ефекту в найкоротші терміни; сприяють розвитку у дитини вищої мотиваційної готовності до навчання; дозволяють індивідуалізувати корекційний процес за рахунок вибору рівня складності завдань відповідно до актуального стану мовних і мовленнєвих засобів дитини, а також зони її найближчого розвитку[9].

Корекційна робота з дітьми з особливими освітніми потребами, має проводитися з урахуванням їх психофізіологічних особливостей. Система використання інформаційних комп'ютерних технологій повинна будуватися поетапно, на кожному етапі вирішуються певні завдання.

Перший етап – мотиваційний. Однією з переваг спеціалізованих комп'ютерних засобів навчання є те, що вони дозволяють значно підвищити мотиваційну готовність дітей до проведення корекційних занять шляхом моделювання корекційно-розвивального комп'ютерного середовища.

Другий етап – змістовно-формуєчий. Основна мета цього етапу полягає в корекції і розвитку дітей. Поставлені цілі можуть бути

вирішені при використанні різноманітних комп'ютерних розвиваючих програм, за умови сформованого у дитини на попередньому етапі усвідомленого інтересу до корекційних занять.

Третій етап – саморозвиваючий. Мета цього етапу полягає у розвитку самоконтролю та закріпленні отриманих навичок в процесі нової діяльності.

Варто зазначити про готовність фахівцями спеціальної освіти до використання інформаційних технологій які розглядаються як інтегративна якість, що зумовлює формування в корекційних педагогів професійної діяльності в аспекті вирішення професійно-педагогічних проблем із застосуванням визначених засобів ІКТ з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. Така готовність є таким чином, невід'ємною частиною професійної готовності фахівця спеціальної освіти, що дозволяє йому проектувати та прогнозувати результати педагогічного процесу, вибирати серед багатьох засобів і шляхів його організації найефективніші з урахуванням науково-теоретичних компетентностей у питанні використання інформаційно-комунікаційних засобів навчання, а саме: знання: щодо призначення інформаційно-комунікаційних засобів навчання, їх різновиди, вимоги до експлуатації та техніки безпеки, технічного оснащення; методики розробки та використання, особливостей дидактичного й психофізіологічного впливу, способів побудови на їх базі форм і видів корекційного навчання тощо; уміння та навички: щодо охорони й гігієни праці застосовувати в навчально-виховному процесі, здійснювати аналіз та оцінку нових технічних засобів корекційного навчання з переробки навчальної інформації; здібності: досліджувати інноваційні засоби навчання на основі вже існуючих, власноруч виготовляти дидактичні матеріали на основі інформаційно-комунікаційних засобів, використовувати сучасні засоби інформаційних технологій тощо.

Чупахіна С.В., зазначає, що готовність до діяльності як єдність мотиваційних, пізнавальних, емоційно-вольових компонентів, визначає поняття «готовність до використання ІКТ у професійній діяльності в інклюзивному навчанні», це: важливі якості особистості, які динамічно розвивають; ступінь засвоєного досвіду використання ІКТ у роботі з дітьми з ООП, яка проявляється на суб'єктивному рівні як цілісна система здатна до інтегрування мотиваційного, когнітивного, емоційно-вольового та рефлексивного компонентів. Означені

компоненти не вичерпують складну структуру готовності майбутніх учителів до використання ІКТ у професійній діяльності в інклюзивному навчанні, однак в межах започаткованого дослідження їх врахування має певну продуктивну значущість – стає підґрунтям для визначення складної системи формування готовності та педагогічних умов, які її формують [8].

Отже, формування в фахівців спеціальної освіти готовності до використанні інформаційно - комунікаційних засобів навчання має відбуватися в спеціально організованій діяльності, в якій має знайти розвитку кожен з компонентів :особистісний, науково-теоретичний і практичний.

Висновки. Отже, у процесі занять із застосуванням комп'ютера діти вчаться долати труднощі, контролювати свою діяльність, оцінювати результати. Вирішуючи проблемну ситуацію задану комп'ютерною програмою, дитина прагне до досягнення позитивних результатів, підпорядковує свої дії поставленій меті. Таким чином, використання комп'ютерних засобів навчання допомагає розвивати у дошкільників такі вольові якості, як самостійність, зібраність, посидючість. Заняття на комп'ютері мають велике значення і для розвитку довільної моторики пальців рук, що особливо актуально при роботі з дошкільниками-логопатами. У процесі виконання комп'ютерних завдань їм необхідно, у відповідності з поставленими завданнями, навчитися натискати пальцями на певні клавіші, користуватися маніпулятором «мишею». Крім того, важливим моментом підготовки дітей до оволодіння письмом є формування і розвиток спільної координованої діяльності зорового і моторного аналізаторів. Що з успіхом досягається на заняттях з використанням комп'ютера.

З поширенням комп'ютерних технологій у системі освіти стало можливим навчати кожну дитину окремо, індивідуально добираючи обсяг, складність навчальних завдань і послідовність вивчення матеріалу, здійснювати оперативний та об'єктивний контроль за результатами навчально-ігрової діяльності. Організація освітнього процесу за допомогою платформ Microsoft, Google, Facebook, Youtube спрямовані на включення в освітнє й суспільне середовище усіх школярів, включаючи учнів з обмеженими можливостями. Застосування месенджерів (Viber, Facebook), соціальних мереж та електронної пошти сприяє створенню конструктивного діалогу, для

того, щоб школярі з особливими освітніми потребами могли ділитися інформацією та ефективно працювати в колективі. Тому важливо розвивати й удосконалювати інформаційно-комунікаційні технології задля забезпечення підтримки інклюзивної освітньої діяльності.

Отже, у процесі занять із застосуванням комп'ютера діти з особливими освітніми потребами вчаться долати труднощі, контролювати власну діяльність, оцінювати її результати. Вирішуючи задану комп'ютерною програмою проблемну ситуацію, дитина прагне до досягнення позитивних результатів, підпорядковує свої дії поставленій меті. Таким чином, використання комп'ютерних засобів навчання допомагає розвивати у дітей з особливими освітніми потребами такі вольові якості, як самостійність, зібраність, зосередженість, посидючість. Недостатня сформованість компонентів емоційно-вольової і мотиваційної сфер у дітей і великі можливості комп'ютерних технологій в їх формуванні і розвитку створюють хороші передумови для використання спеціалізованих комп'ютерних засобів навчання у процесі корекційної роботи.

Бібліографія

1. Биков В. Ю., Овчарук О. В. Оцінювання інформаційно-комунікаційної компетентності учнів та педагогів в умовах євроінтеграційних процесів в освіті: посібник. К. : Педагогічна думка, 2017. 160с. **2. Кадемія М. Ю., Шахіна І. Ю.** Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі : Навчальний посібник. Вінниця, ТОВ «Планер», 2011. 220 с. **3. Казачінер О. С.** Інформаційно-освітній простір для навчання дітей з особливими потребами. Харків: Вид. група «Основа», 2018. 94 с. **4. Колупаєва А. А.** Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі: навчально-методичний посібник. Харків : Вид-во «Ранок», 2019. 304 с. **5. Особливості реалізації компетентнісного підходу в освіті дітей з інтелектуальними порушеннями: навчально-методичний посібник.** Авт.: О. Чеботарьова, Г. Блеч, І. Бобренко, І. Гладченко, О. Мякушко, С. Трикоз, І. Сухіна, Н. Ярмола. За наук, ред.: О. Чеботарьової, І. Сухіної. - К: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2019. 233 с. **6. Сучасні засоби ІКТ підтримки інклюзивного навчання : навчальний посібник.** А. В. Гета, В. М. Заїка, В.В. Коваленко та ін.; за заг. ред. Ю. Г. Носенко. Полтава : ПУЕТ, 2018. 261 с. **7. Сучасні інформаційні технології в науці та освіті: навчальний**

посібник. / С. М. Злепко, С. В. Тимчик, І.В. Федосова та ін. Вінниця : ВНТУ, 2018. 145с. **8. Чупахіна С.В.** Теоретико – методологічні аспекти готовності майбутніх учителів до використання інформаційних технологій в інклюзивному освітньому середовищі. «Молодий вчений» № 5.2 (69.2) травень, 2019 р. Режим доступу: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2019/5.2/18.pdf> **9. Юрченко Л.О., Худак С.В., Семенюк М.О., Коломієць О.В.** Використання інформаційно комунікативних – технологій в корекційній роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. Методичні рекомендації. Біла Церква. 2014 р. Режим доступу: <https://vseosvita.ua/library/vikoristanna-informacijno-komunikacijnih-tehnologij-v-korekciynij-roboti-z-ditmi-z-osoblivimi-potrebami-278732.html>

References

1. Bykov V. Yu., Ovcharuk O.V. Assessment of information and communication competence of students and teachers in terms of European integration processes in education: a guide. К.: Педагогічна думка, 2017. 160с. **2. Kademiya M. Yu., Shakhina I. Yu.** Information and communication technologies in educational process: Textbook. Vinnytsia, Planer LLC, 2011. 220 p. **3. Kazachiner O.S.** Information and educational space for teaching children with special needs. Kharkiv: Ed. Osnova group, 2018. 94 p. **4. Kolupaeva A.A.** Teaching children with special educational needs in an inclusive environment: a textbook. Kharkiv: Ranok Publishing House, 2019. 304 p. **5.** Competence approach in education of children with intellectual disabilities: a textbook. Authors: O. Chebotaryova, G. Blech, I. Bobrenko, I. Gladchenko, O. Myakushko, S. Trikoz, I. Sukhina, N. Yarmola. For sciences, editors: O. Chebotaryova, I. Sukhina. - К: ISPP named after Mykola Yarmachenko NAPS of Ukraine, 2019. 233 p. **6.** Modern ICT tools to support inclusive education: a textbook. A. V. Geta, V. M. Zaika, V.V. Kovalenko and others; for the head ed. Yu. G. Nosenko. Poltava: PUET, 2018. 261 p. **7.** Modern information technologies in science and education: a textbook. / S.M Zlepko, S.V Timchik, I.V. Fedosova and others. Vinnytsia: VNTU, 2018. 145p. **8. Chupakhina S.V.** Theoretical and methodological readiness of future teachers to using information technology in inclusive educational environment. "Young Scientist" № 5.2 (69.2) May, 2019. Access mode: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2019/5.2/18.pdf>

Стаття отримана 06.04.2022 р.

УДК 376.091.64-056.262

DOI 10.32626/2413-2578.2022-19.228-238

Г.П. Серпутько

ann_nika@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0001-9046-5319>

СУЧАСНИЙ СТАН ПІДГОТОВКИ ТА ВИДАННЯ ПІДРУЧНИКІВ ДЛЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ (ЯКІСНИЙ АНАЛІЗ)

Відомості про автора: Серпутько Ганна, кандидат філологічних наук, доцент, докторант кафедри офтальмопедагогіки та офтальмопсихології факультету спеціальної та інклюзивної освіти Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, м. Київ, Україна. Коло наукових інтересів: навчання осіб із порушеннями зору в закладах спеціальної та інклюзивної освіти, а також особливості отримання особами з порушеннями зору освіти різного рівня. E-mail: ann_nika@ukr.net

Contact: Hanna Serputko, Candidate of Philological Sciences, associate professor, Doctoral Student of the Department of Ophthalmopedagogy and Ophthalmopsycology Special and Inclusive Education Faculty at National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, Ukraine. Academic interests: the teaching of people with visual impairments in special and inclusive education institutions, as well as the peculiarities of obtaining by persons with visual impairments education of different levels. E-mail: ann_nika@ukr.net

Відомості про наявність друкованих статей: 1. Особливості друкованих навчальних матеріалів для дітей з порушеннями зору : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Є. П. Синьова, С. В. Федоренко, К. О. Глушенко, Г. П. Серпутько; за ред. Є. П. Синьової. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. 68 с. 2. Серпутько Г.П. Адаптація та підготовка до видання підручників для дітей з глибокими порушеннями зору. *Проблеми сучасного підручника* : збірник наукових праць. Київ : Педагогічна думка, 2016. С. 443-454. 3. Рельєфно-крапкове письмо. Шрифт Л. Брайля : підручник для студентів вищих навчальних закладів / Є.П. Синьова, Л.Г. Медведок, Т.М. Гребенюк, Г.П. Серпутько; за наук. ред. Є.П. Синьової. 3-тє вид., перероб. і доп. Київ : Кафедра, 2019. 332 с.

Серпутько Г.П. Сучасний стан підготовки та видання підручників для молодших школярів із порушеннями зору (якісний аналіз). У статті висвітлюються ключові аспекти сучасного підручникотворення в Україні через призму підготовки і видання навчальних підручників для молодших школярів із порушеннями зору (незрячих та зі зниженим зором), здійснено якісний аналіз підручників для початкової школи, за якими навчаються молодші школярі із порушеннями зору. На даному етапі дослідження якісний аналіз здійснюється через опитування педагогів (учителів початкових класів/тифлопедагогів) спеціальних шкіл для дітей із порушеннями зору з міст: Черкаси, Конотоп, Львів, Дніпро, Київ, Харків, Житомир, Слов'янськ, Боярка, Кам'янець-Подільський тощо щодо якості підготовки та видання навчальних підручників шрифтом Брайля (для незрячих учнів) та збільшеним шрифтом (для школярів зі зниженим зором). Висвітлені в опитуванні аспекти підручникотворення дозволяють з'ясувати якісний склад у підготовці та виданні підручників для молодших школярів із порушеннями зору (незрячих та зі зниженим зором) з таких навчальних предметів: «Українська мова», «Читання», «Математика», «Інформатика», «Я досліджую світ» та ін. Зокрема висвітлюються такі аспекти: вихідні дані про підручник, його відповідність навчальним програмам, відповідність вимогам ергономіки та дизайну, вимогам до підготовки різних частин підручника (передмова, умовні позначення, вправи, завдання, зміст тощо), а також враховуються вимоги до графічних та рельєфно-графічних зображень, друкування тексту збільшеним та рельєфно-крапковим шрифтом Брайля і його розміщення на сторінці підручника та в книзі загалом. Одержані результати якісного аналізу дадуть змогу упорядкувати стандарти спеціального підручникотворення для здобувачів освіти з порушеннями зору (видання, надруковані шрифтом Брайля та збільшеним шрифтом). Ще однією складовою якісного аналізу є оціночні форми, вміщені в опитувальнику. Їх урахування сприятиме визначенню рівня адаптації навчального підручника, труднощів сприймання навчального матеріалу учнями з порушеннями зору, складності структурної побудови підручника тощо. Це дозволить з'ясувати необхідні умови удосконалення зазначених аспектів під час створення та адаптації навчальних підручників для учнів із порушеннями зору.

Ключові слова: підручник, підготовка та видання, молодші школярі, незрячі учні, учні зі зниженим зором, шрифт Брайля.

Serputko H. The Current State of Writing and Publishing Textbooks for Junior Pupils with Visual Impairments (a Qualitative Analysis). Key aspects of the current textbook creating process in terms of writing and publishing textbooks for junior pupils with visual impairments (with blindness and low vision) are presented in the article. A qualitative analysis of primary school textbooks for junior pupils with visual impairments has been done. At the current state of research the qualitative analysis is done by means of questioning teachers (primary schoolteachers/ typhlopedagogues) of special schools for children with visual impairments in different cities and towns of Ukraine, namely, Kyiv, Cherkasy, L`viv, Dnipro, Konotop, Kharkiv, Zhytomyr, Slov`yans`k, Boyarka, Kam`yanets-Podilsky, etc, concerning the quality of writing and publishing textbooks in Braille for pupils with blindness and in enlarged font for pupils with low vision. The questionnaire is compiled in such a way that its results make it possible to analyze the quality of writing and publishing textbooks for junior pupils with visual impairments on a number of subjects, i.e. The «Ukrainian Language» («Українська мова»), «Reading» («Читання»), «Mathematics» («Математика»), «Computer Studies» («Інформатика»), «Environment» («Я досліджую світ») etc. The following aspects are presented: details of publication, the correspondence of a textbook to the Syllabus, the correspondence of a textbook to requirements of ergonomics and design, the correspondence to requirements for different parts of a textbook such as an introduction, symbols, exercises, tasks, a context. Requirements to graphical images and embossment, typing of a text in Braille, its placement on a page in particular and in the book in general are also taken into consideration. The received results of the qualitative analysis will enable standardization of creating special textbooks in Braille and in an enlarged font for pupils with visual impairments. The questionnaire contains one more component of the qualitative analysis, namely, assessment forms. Their analysis permits to determine a level of adapting of a textbook, difficulties in perceiving the textbook by pupils with visual impairments, a complexity of the textbook structure. The above mentioned results will help find out necessary ways of improvement in the process of creating and adapting textbooks for pupils with visual impairments. This article is also an attempt to compare the quality of the textbooks in Braille published in 2017-2021 to the ones published in 2014-2016 aimed at qualitative changes observations.

Key words: a textbook, writing and publishing, junior pupils, pupils with blindness, pupils with low vision, Braille, a questionnaire for teachers.

Постановка проблеми. Видання підручників рельєфно-крапковим шрифтом Л. Брайля та збільшеним шрифтом для закладів загальної середньої освіти в Україні забезпечується державою за бюджетні кошти на конкурсних (тендерних) засадах [1, с. 28]. Проте, на сьогодні сфера підручникотворення для здобувачів освіти із порушеннями зору потребує формулювання конкретних вимог, унормування, розробки (упорядкування) та стандартизації вимог до підготовки, адаптації та видання підручників для осіб із порушеннями зору. А цьому процесові має передувати ґрунтовний аналіз сучасних навчальних підручників для здобувачів освіти із порушеннями зору, одному з етапів якого й присвячується ця стаття.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У спеціальній педагогіці над дидактичними основами підручникотворення для дітей із порушеннями слуху та мовлення працювали М. Шеремет, Л. Фомічова, В. Котова, К. Луцько, Е. Данілавичюте, Ю. Рібцун тощо. Науково-методичні основи підготовки підручників для дітей з інтелектуальними порушеннями здійснювали: В. Бондар, В. Синьов, В. Турчинська, С. Миронова, Т. Сак, Л. Вавіна, Н. Кравець, В. Липа, Л. Одинченко. Теоретико-методологічні засади становлення й динаміки розвитку підручника для навчання школярів з інтелектуальними порушеннями ґрунтовно проаналізовані у дослідженні Л. Чепурної.

В українській тифлопедагогіці питаннями дидактичного наповнення, створення та адаптації підручників для дітей зі зниженим зором та незрячих учнів займалися науковці і практики: І. Моргуліс, Є. Синьова, Л. Вавіна, Н. Малюхова, С. Федоренко, С. Покутнєва, В. Ремажевська, К. Глушенко, Т. Гребенюк, І. Гудим, К. Довгопола, О. Набоченко та ін. Гігієнічним вимогам до друкованих видань для молодших школярів із порушеннями зору присвячене методичне видання авторського колективу: Є. Синьова, С. Федоренко, К. Глушенко, Г. Серпутько [1, с. 27-28]. Проте, на сучасному етапі розвитку освіти проблеми підручникотворення для осіб із порушеннями зору потребують більш ґрунтовного аналізу.

Метою статті є здійснення якісного аналізу підручників для молодших школярів із порушеннями зору задля з'ясування сучасного стану підготовки підручників для осіб із порушеннями зору та необхідності у подальшому стандартизації основних вимог до зазначеного типу видань навчальної літератури.

Виклад основного матеріалу. Констатувальний експеримент дослідження проводився у III етапи. На першому етапі констатувального експерименту було проведено опитування учителів початкових класів спеціальних шкіл для дітей із порушеннями зору (незрячих та зі зниженим зором) щодо якості підготовки підручників, надрукованих шрифтом Брайля та збільшеним шрифтом за 2017-2021 рр.; а також зіставлення результатів проведеного опитування з аналітичними даними щодо якості видання спеціальних підручників за 2014-2016 рр.

На першому етапі констатувального експерименту в опитуванні взяли участь 28 тифлопедагогів-учителів початкових класів, які навчають школярів із порушеннями зору, з різних міст України: м. Черкас, м. Конотопа, м. Львова, м. Дніпра, м. Києва, м. Харкова м. Слов'янська, м Боярки, м. Кам'янця-Подільського, смт. Клевани, смт. Вигоди.

У ході дослідження проаналізовано 52 підручника з різних предметів: «Українська мова», «Англійська мова», «Читання», «Я досліджую світ», «Математика», «Інформатика» тощо для різних класів початкової школи.

Щодо відповідності підручників навчальним програмам, відповіді респондентів виявилися позитивними;

- повністю відповідають – 50%
- загалом відповідають – 50%.

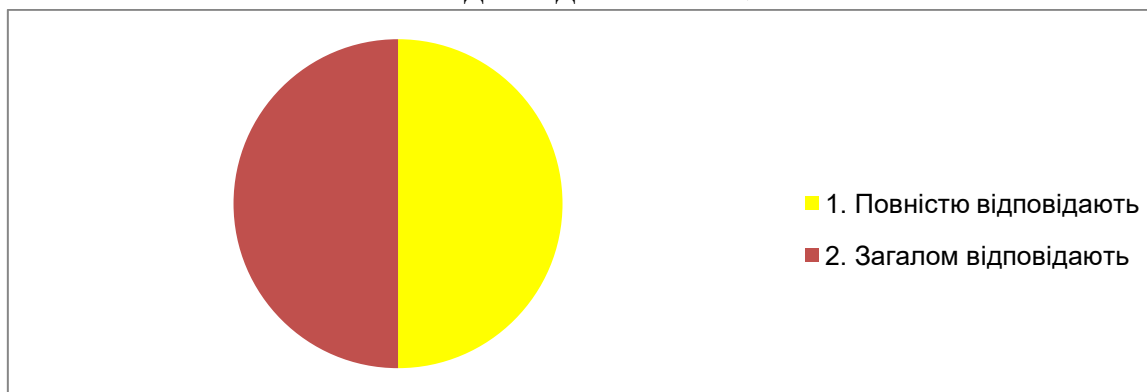


Рис. 1. Відповідність підручників навчальним програмам.

Також усі респонденти зазначають про наявність та доступність у сучасних підручниках дидактично важливих структурних елементів, що вигідно відрізняє сучасні видання від підручників, виданих у 2014-2016 роках, у яких спостерігалася відсутність частини вправ (наприклад, Вашуленко «Українська мова»). Зазначені недоліки попередніх видань спостерігалися як у підручниках, надрукованих збільшеним шрифтом для дітей зі зниженим зором, так і шрифтом

Брайля для незрячих школярів. Подібний підхід зі змістового спрощення чи усунення дидактично важливих складових підручника є неприпустимим у навчанні школярів із порушеннями зору, зокрема на етапі адаптації та видання навчальної літератури.

Крім того, вагомим недоліком підручників видання 2014-2016 років можна вважати виконання рельєфно-графічних зображень невисокої якості у підручниках, надрукованих шрифтом Брайля. Адже спостерігалось неспівпадіння рельєфних і графічних контурів малюнка (розмиті контури), що ускладнювало сприймання зображень учнями із залишковим зором, а також зустрічалося нагромадження дрібних зображень на сторінці та деталей малюнків зокрема.

На сьогодні, у сучасних виданнях підручників ситуація із якістю рельєфної графіки помітно покращується. Проте, значна кількість педагогів, близько 60%, зазначають про повну відсутність у сучасних підручниках, зокрема надрукованих рельєфно-крапковим шрифтом Брайля, рельєфно-графічних зображень, що ускладнює сприймання учнями навчального матеріалу.

Щодо наявності та якості розміщених у сучасних підручниках рельєфно-графічних зображень, то у 60% аналізованих підручників спостерігається відсутність рельєфно-графічних зображень; у 10% випадків наявні лише графіки, які складно сприймаються молодшими незрячими школярами; у 30% аналізованих підручників зустрічаються якісні рельєфно-графічні зображення.

В аналізованих підручниках з рельєфно-графічними зображеннями переважає таке кількісне розміщення зображень: більше 10-ти рельєфно-графічних малюнків у підручнику (66%), до 5-ти та до 10 зображень у підручнику (по 17%).

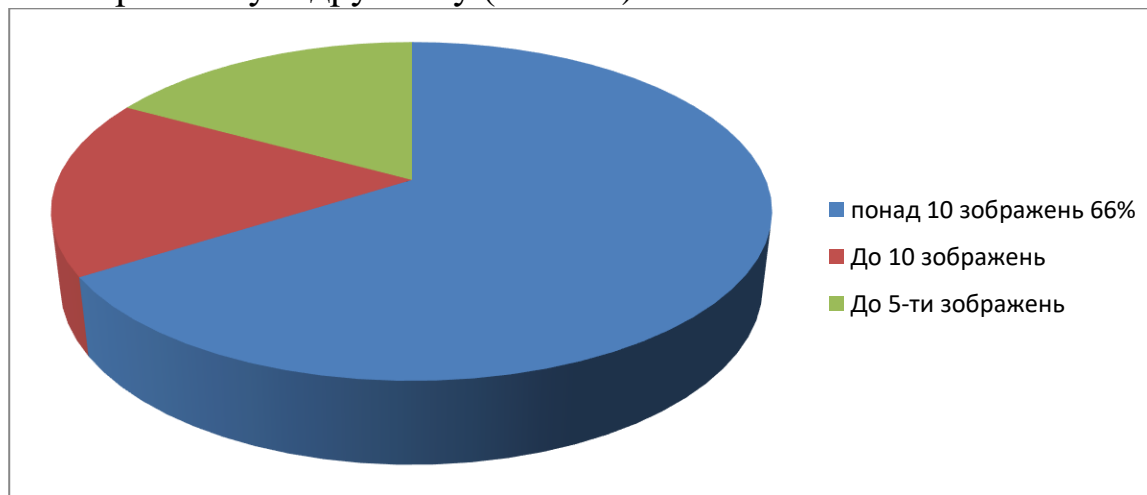


Рис. 2. Кількісний розподіл графічних та рельєфно-графічних зображень у підручниках.

Зазвичай, більше 10 малюнків спостерігається у підручниках, надрукованих збільшеним шрифтом, тоді як у підручниках, надрукованих рельєфно-крапковим шрифтом, учителі відзначають недостатню кількість зображень, особливо з деяких предметів, наприклад, «Я досліджую світ», «Читання». Збільшення кількості якісних рельєфно-графічних зображень у підручниках для незрячих школярів сприятиме, на думку педагогів, полегшенню сприймання і розуміння учнями навчального матеріалу. За відсутності якісних зображень у підручнику, учителі вимушені самотужки виготовляти доступні для сприймання незрячими дітьми дидактичні наочні посібники, що полегшує роботу учнів на уроці, проте забирає час і сили педагогів на виготовлення необхідної наочності. Як щойно було зазначено, у підручниках, надрукованих збільшеним шрифтом для школярів зі знизеним зором, переважає наявність більше 10-ти графічних зображень, проте їх якість не завжди відповідає вимогам до кольорової графіки для осіб із порушеннями зору. Щодо рівня адаптації і якості наявних у підручниках рельєфно-графічних зображень, то у 34% аналізованих підручників спостерігаються достатньо адаптовані, якісні зображення для учнів із порушеннями зору; а також у 34% випадків в аналізованих підручниках, на думку педагогів, зустрічаються зображення, адаптовані частково, і в 32% підручників наявні недостатньо адаптовані зображення, які складно сприймаються учнями із порушеннями зору.

Педагоги, зокрема, відзначають, що в більшості аналізованих підручників зображення займають 0,25 сторінки підручника (38%), що є нормативним для підручників, надрукованих збільшеним шрифтом, у 26% випадків зображення в книзі займає 0,5 сторінки, що більш притаманно підручникам, надрукованим рельєфно-крапковим шрифтом Брайля, проте трапляються й недоліки у розташуванні зображень на сторінці підручника; варіанти розміщення на сторінці одночасно кількох зображень зустрічаються у 12% аналізованих підручників, як надрукованих збільшеним шрифтом, так і шрифтом Брайля, також у 12% випадків зображення розміщені на цілій сторінці підручника, Майже не зустрічається у підручниках для початкової школи окремо згрупованих у додатках зображень, бо для молодших школярів, особливо із порушеннями зору, зображення має безпосередньо підкріплюватися текстом. У підручниках, надрукованих збільшеним шрифтом, переважають повноколірні малюнки, проте не завжди дотримано вимог контрастності, зображення основних

елементів та розміщення деталей, а також часто спостерігається нечіткість контурів, що ускладнює сприймання зображень дітьми, які мають неповноцінний зір. У таких випадках учителі нерідко вдаються до додаткового оконтурювання зображень для полегшення зорового сприймання учнів. У підручниках, надрукованих шрифтом Брайля, зустрічаються некольорові контурні зображення та повноколірні силуетні і контурні зображення, в яких контури досить часто є розмитими, важко ідентифікуються на дотик, що заважає цілісному сприйманню малюнка, а також ускладнює розуміння тексту, супроводжуваного зображенням.

Аналіз дотримання вимог до розміщення текстів і друкованих матеріалів на сторінці підручника та у книзі загалом, а також щодо якості друку текстів, засвідчує, що папір, на якому друкуються підручники для дітей з порушеннями зору, є якісним, матовим, невідблискуючим, достатньої щільності, належної контрастності; на сторінці відводиться достатньо місця для розміщення тексту і полів. У підручниках, надрукованих збільшеним шрифтом, переважають добре продруковані контрастні неприкрашені шрифти, що засвідчує високу якість друку. У підручниках для незрячих школярів спостерігаються добре продруковані, стійкі до руйнування рельєфно-крапкові знаки тексту, проте деякі учителі порушують питання про необхідність перегляду існуючих параметрів брайлівських знаків та збільшення міжрядкових відстаней для полегшення читання текстів, орієнтування учнів на сторінці та в книзі загалом. На питання про вдале розміщення тексту та інших матеріалів на сторінці більшість педагогів не дали відповіді, що може свідчити про їх недостатню обізнаність у цих питаннях.

Заповнення респондентами оціночної форми, розміщеної в опитувальнику, дозволило нам з'ясувати важливі характеристики якісного аналізу підручників. Загальний рівень адаптації та підготовки підручників, надрукованих шрифтом Брайля, педагоги оцінили таким чином: 60% підручників отримали середню оцінку 3 за п'ятибальною шкалою оцінювання, а, відповідно, 40% аналізованих підручників оцінені педагогами позитивним балом 4, що засвідчує досить високий рівень адаптації підручників. Негативних оцінок адаптації не було зафіксовано.

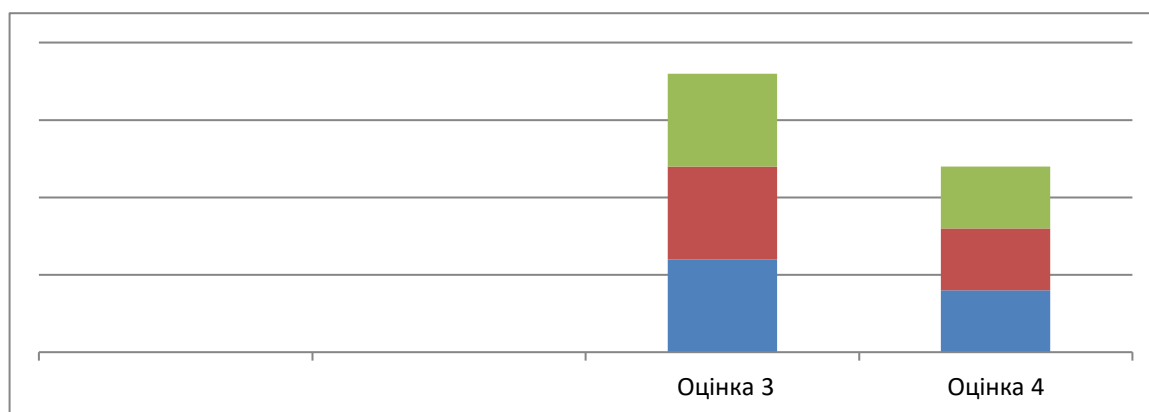


Рис. 3. Оцінювання загального рівня адаптації та підготовки підручників.

Оцінювання за п'ятибальною шкалою дизайну та ергономіки підручників, надрукованих як збільшеним шрифтом, так і шрифтом Брайля, педагоги здійснили таким чином: по 30% аналізованих підручників отримали оцінки 3 та 4 бали. Такі оцінки засвідчують середній і високий рівень, тоді як низький та найвищий рівні (оцінки 2 і 5 балів) здобули по 20% аналізованих підручників. Найнижчих оцінок у даній категорії аналізу не зафіксовано.

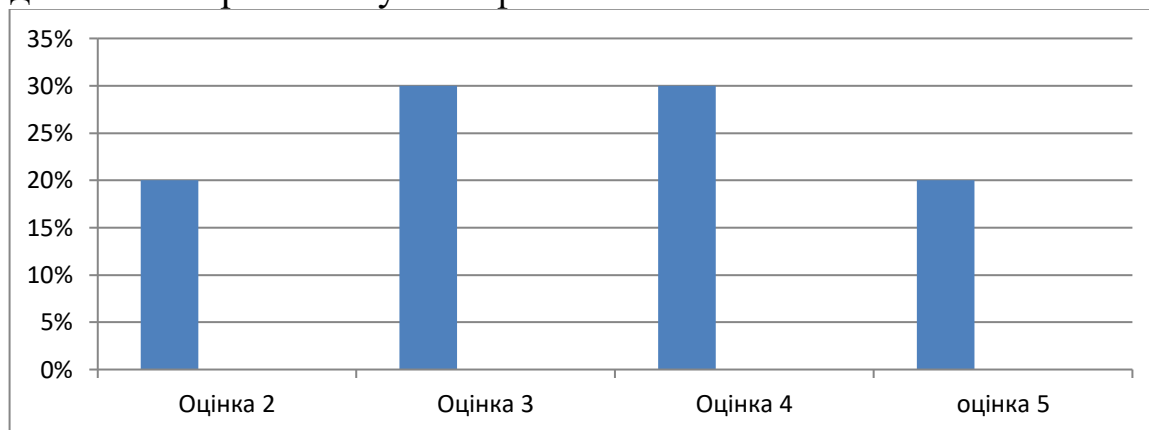


Рис. 4. Оцінювання дизайну та загальної ергономіки підручників

Оцінювання за п'ятибальною шкалою структури підручника засвідчує такі показники: 60% підручників отримало найвищу оцінку за структурними показниками, оцінку 4 (добре) мають 10% підручників і середню оцінку (3) здобули 30% підручників, низьких оцінок (1, 2) не зафіксовано в даній аналізованій категорії.

Також у ході дослідження було здійснено оцінювання за п'ятибальною шкалою рівня труднощів у роботі дітей із порушеннями зору з аналізованими підручниками. Таким чином, аналіз оцінювання рівня труднощів засвідчує, що близько 50% з аналізованих підручників майже не викликають у молодших школярів із порушеннями зору вагомих труднощів і оцінені високим балом (4), проте 30% підручників оцінені досить низьким балом 2, що засвідчує у роботі з ними значні труднощі молодших школярів із порушеннями зору, а також середній

рівень труднощів у дітей викликають близько 20% аналізованих підручників, найвищих та найнижчих оцінок у даній аналізованій категорії не зафіксовано.

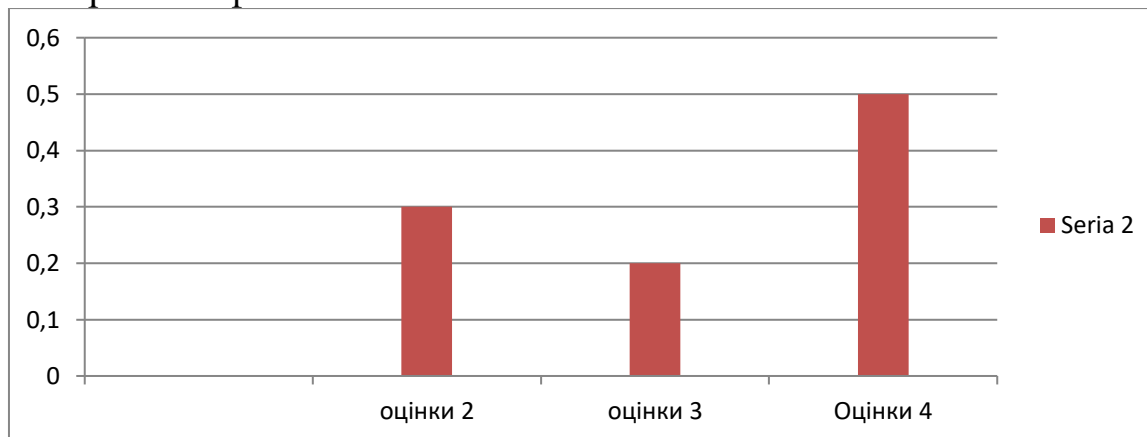


Рис 5. Оцінювання рівня труднощів у роботі з підручниками.

Загалом, за даними опитування педагогів, близько 60% підручників, виданих для молодших школярів із порушеннями зору, цілком відповідають основним вимогам і не потребують будь-якої заміни, удосконалення чи перевидання. У 20% випадків заміни чи аналогів існуючим підручникам не існує або учителі не знайомі з ними. Також 20% підручників потребують покращення адаптації чи певного удосконалення.

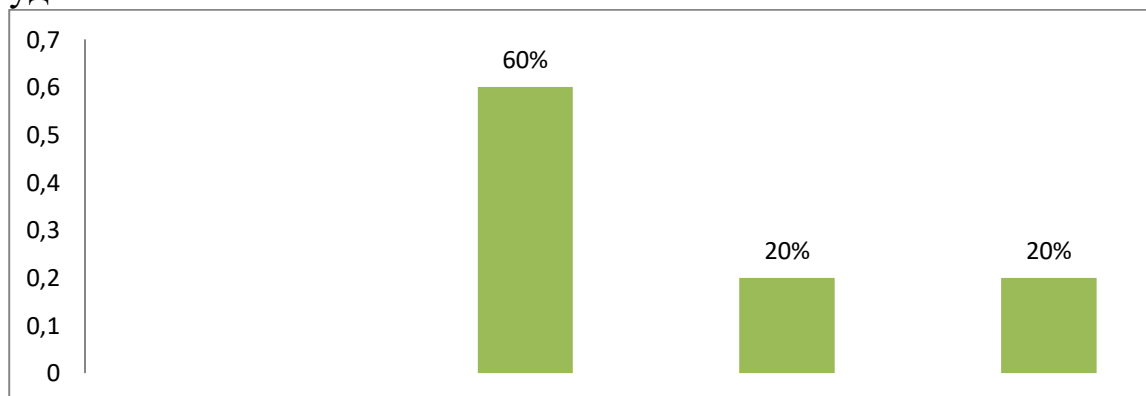


Рис. 6. Загальний аналіз стану підготовки підручників для молодших школярів із порушеннями зору.

Висновки. Загальний аналіз сучасного стану підготовки підручників для молодших школярів із порушеннями зору засвідчує позитивні результати, здебільшого переважає середній і високий рівень підготовки та адаптації підручників, надрукованим збільшеним шрифтом та шрифтом Брайля. Проте опитані педагоги зазначають про необхідність покращення адаптації підручників, зокрема висловлюють прохання збільшити кількість якісних повноколірних рельєфно-графічних зображень, зокрема у підручниках «Я досліджую світ». Деякі педагоги пропонують переглянути міжрядкові відступи у підручниках, надрукованих шрифтом Брайля, що полегшить, на їх

думку, сприймання незрячими школярами текстового матеріалу. Відсутність відповідей учителів на ряд важливих запитань щодо відповідності вимогам до друку, адаптації і видання підручників, засвідчує необізнаність частини учителів з поставленими вимогами, а також передбачає необхідність у рамках нашого дослідження подальшого унормування основних вимог та їх можливої стандартизації з урахуванням положень європейського законодавства, що стане в пригоді як педагогам, які безпосередньо працюють з учнями із порушеннями зору, так і фахівцям, які здійснюють адаптацію підручників, та зокрема видавцям навчальної літератури для осіб із порушеннями зору.

Бібліографія

1. Дефектологічний словник. Навчальний посібник /за наук. ред. Бондаря, В.І., Синьова, В.М. (2011); **2. Особливості** друкованих навчальних матеріалів для дітей з порушеннями зору. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Є.П. Синьова, С.В. Федоренко, К.О. Глушенко, Г.П. Серпутько; за ред. Є.П. Синьової. (2015).; **3. Серпутько, Г.П.,** Федоренко, С.В., Федоренко, М.І. (2021). Проблеми підручникотворення для здобувачів освіти з порушеннями зору в Україні: International scientific conference «Innovative Project and programs on psychology pedagogy and education», Riga, December, 10-11. С.27-30; **4. Чепурна, Л.Г.** (2017). Становлення та розвиток навчальної книги для розумово відсталих дітей в Україні (1917-2000 рр.). Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.03. Київ

References

1. Defektologichny`j slovny`k : navchal`ny`j posibny`k /za nauk. red. Bondarya, V.I., Sy`n`ova, V.M. (2011). [in Ukrainian]; **2. Osobly`vosti** drukovany`x navchal`ny`x materialiv dlya ditej z porushennyamy` zoru. Navchal`ny`j posibny`k dlya studentiv vy`shhy`x navchal`ny`x zakladiv / Ye.P. Sy`n`ova, S.V. Fedorenko, K.O. Glushenko, H.P. Serput`ko; za red. Ye.P. Sy`n`ovoyi. (2015). [in Ukrainian]; **3. Serput`ko, H.P.,** Fedorenko, S.V., Fedorenko, M.I. (2021). Problemy`pidruchny`kotvorennya dlya zdobuvachiv osvity` z porushennyamy` zoru v Ukrayini: International scientific conference «Innovative Project and programs on psychology pedagogy and education», Riga, December, 10-11 2021. 27-30.[in Latvia]; **4. Chepurna, L.G. (2017).** Stanovlennya ta rozvy`tok navchal`noyi kny`gy` dlya rozumovo vidstaly`x ditej v Ukrayini (1917-2000 rr.). Avtoref. dy`s... kand. ped. nauk:13.00.03. Ky`yiv.[in Ukrainian].

Стаття отримана 12.04.2022 р.

УДК: 376-056.264:8-053.4

DOI 10.32626/2413-2578.2022-19.239-249

О.М. Ткач

oxana77tkach@ukr.net

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

ОСОБЛИВОСТІ КЛІНІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ПРИЧИН ЗАТРИМКИ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ

Відомості автора: Ткач Оксана, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри логопедії та спеціальних методик факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського Національного університету імені Івана Огієнка (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. Особливості клінічного дослідження причин затримки мовленнєвого розвитку. Стаття містить дослідження причин виникнення затримки мовленнєвого розвитку у дітей раннього віку. Описані симптоми даного порушення, клінічні та апаратні методи вивчення проявів даного порушення у дітей від народження та до трьох років. Поданий опис педагогічних проявів затримки мовленнєвого розвитку та особливості відображення патологічних змін в будові та функціонуванні головного мозку та його стовбурах. Наведені приклади клінічного опису патологічних симптомів на ехоенцефалограмі, при нейросонографічному та доплерівському дослідженні. Висвітлені причини затримки мовленнєвого розвитку, до яких віднесено церебральну гіпоксію/ішемію, пологову травму ЦНС, інфекції ЦНС, системні дисметаболичні та токсико-метаболичні порушення. Прослідковано зв'язок між проявами затримки мовленнєвого розвитку

та даними рентгенологічного дослідження порушень цілісності та функціональності шийного відділу хребта. Дані нейросонографії підтверджують проблеми з гармонійним кровопостачанням та підтриманням типової ліквородинаміки у судинах та шлуночках головного мозку. У дослідженні наводяться результати розшифрування результатів ехоенцефалографії стосовно проходження хвиль різної частотності через структури головного мозку, визначено патологічні стани, що супроводжуються ненормативними показниками частотності та зміни амплітуди відповідних хвиль. Досліджено реакції дітей на слухові стимули, що супроводжували дослідження з допомогою аудіометрії та ехоенцефалографії, а також визначено особливості субкортикальних викликаних потенціалів у домінантній та недомінантній півкулі.

Ключові слова: клінічні прояви, апаратні методи дослідження, мовленнєві зони кори головного мозку, міжпівкульна асиметрія.

Тkach O.M. Features of clinical research of the reasons of delay of speech development. The article contains a study of the causes of speech delay in young children. The symptoms of this disorder, clinical and hardware methods of studying the manifestations of this disorder in children from birth to three years are described. The description of pedagogical manifestations of speech development delay and features of reflection of pathological changes in the structure and functioning of the brain and its trunks is given. Examples of clinical description of pathological symptoms on echoencephalogram, neurosonographic and Doppler examination are given. The causes of speech developmental delay, which include cerebral hypoxia / ischemia, CNS birth trauma, CNS infections, systemic dysmetabolic and toxic-metabolic disorders, are highlighted. The connection between the manifestations of speech developmental delay and the data of X-ray examination of disorders of the integrity and functionality of the cervical spine has been studied. Neurosonographic data confirm problems with harmonious blood supply and maintenance of typical cerebrospinal fluid dynamics in the vessels and ventricles of the brain. The study presents the results of deciphering the results of echoencephalography in relation to the passage of waves of different frequencies through the structures of the brain, identified pathological conditions accompanied by non-normative indicators of frequency and changes in the amplitude of the waves. The reactions of children to auditory stimuli that accompanied the study with the help of audiometry and echoencephalography were studied,

and the features of subcortical evoked potentials in the dominant and non-dominant hemispheres were determined.

Key words: clinical manifestations, hardware research methods, speech zones of the cerebral cortex, interhemispheric asymmetry.

Постановка проблеми. Чисельні дослідження у галузі корекційної педагогіки свідчать про статистичне збільшення кількості дітей, що у ранньому віці відчувають труднощі із опануванням вербальними засобами спілкування, такий стан визначають як затримку мовленнєвого розвитку. У деяких з них, в такому віці діагностують різні вогнищеві ураження структур головного мозку, наслідки енцефалопатій різного генезу, підтверджують неврологічний статус. Однак, незначна кількість з них, поруч з медикаментозним лікуванням отримує і корекційну допомогу. У той же час, ранній корекційний супровід дітей з перинатальною обтяженістю під контролем апаратних методів дослідження може значно пришвидшити вибір найбільш адекватного як медикаментозного так і корекційного втручання.

Аналіз досліджень та публікацій. Багато сторін цієї складної комплексної проблеми вивчені наукою: чітко та структуровано визначено параметри дизонтогенезу (В. Лебединський, С. Конопляста [3, с. 32]); функціональну локалізацію порушення (Л. Каннер, Н. Лопатинська, [4, 43-45]); фактор часу патологічного впливу (Я. Лутц, Н. Попова, Т. Фітч, О. Якименко, С. Яковлева [9,11]); вікова динаміка міжфункціональних зв'язків (Е. Бейтс, І. Луценко, Н. Манько, Ж. Пиаже, Е. Сергієнко, В. Тищенко [5,6,10]) і ін. Наявний досить значний обсяг досліджень онтогенезу мовленнєвого розвитку, включаючи ранній дитячий вік (Е. Лякс, Е. Сергієнко, Н. Пахомова, М. Томаселло, Т. Ушакова [3,9]). Однак, найменш дослідженою залишається проблема пов'язування симптомокомплексу порушень психофізичного та мовленнєвого розвитку з чіткою локалізацією та причиною порушення. Апаратні методи дослідження, довгий час не дозволяли прослідкувати причиново-наслідкові зв'язки та чітко визначити вплив пренатальної та перинатальної патології на функціональність зон кори головного мозку. Збільшення доступності ехоенцефалограми, нейросонографії, доплерівського дослідження та активне використання даних методів лікарями перинатальних центрів дозволило отримати значний матеріал для досліджень.

Метою дослідження є пошук закономірностей дизонтогенетичних порушень у дітей із затримкою мовленнєвого розвитку, що підтверджуються апаратними методами дослідження.

Методика дослідження. На протязі останніх двох років досліджувалися діти із затримкою мовленнєвого розвитку шляхом вивчення їх медичних карт з вивченням, у тому числі, результатів проведених у різні вікові періоди апаратних досліджень, а також результати УЗД досліджень їх мам, особливо у останній триместр вагітності. Також був використаний порівняльний аналіз показників нормо-типового розвитку з показниками даної категорії дітей та вивчені особливості мовлення дітей у періоди, коли проводились апаратні дослідження у поєднанні з медикаментозним та корекційним впливом.

У дослідженні взяли участь 22 дитини із затримкою мовленнєвого розвитку, у яких діагностовано перинатальну енцефалопатію різного генезу, що на протязі перших трьох років перебували під наглядом невролога чи сімейного лікаря, та яким у вищезначений період проводились різні діагностичні дослідження (рентгенологічні, УЗД, лабораторні).

Виклад основного матеріалу.

У різні періоди розвитку спеціальної освіти термін «затримка мовленнєвого розвитку трактувався по різному. Останні наукові дослідження, зокрема колективу авторів під редакцією Н. Лопатинської [4], визначають, що дошкільники із затримкою мовленнєвого розвитку (ЗМР) – це діти з ураженням центральної нервової системи (ЦНС) або проявами перинатальної енцефалопатії, що обумовлює часте поєднання в них стійкого мовленнєвого розладу з різноманітними особливостями психічної діяльності. Відповідно до визначення, група дітей з ЗМР досить велика та містить об'ємний і варіативний діапазон проявів мовленнєвого недорозвитку, причиною якого є негативні фактори до мовленнєвого етапу розвитку, зокрема у перинатальному періоді.

Узагальнивши результати ехоенцефалографії, нейросонографії, УЗД внутрішніх органів та систем, доплерівського дослідження, аудіометрії та інших досліджень, вдалося виокреми спільні симптоми порушень у роботі ЦНС, кровоносної системи головного та спинного мозку, ознаки ішемічного чи геморагічного ураження клітин кори головного мозку чи провідних шляхів [2].

Загалом, серед розмаїття патологічних станів перинатального періоду найголовнішими причинами, що призводять до порушення нормального протікання розвитку ГМ, відносять, насамперед, церебральну гіпоксію/ішемію, пологову травму ЦНС, інфекції ЦНС, системні дисметаболічні та токсико-метаболічні порушення. У 20% досліджуваних дітей за результатами нейросонографії було визначено незначні порушення у величині та функціонуванні шлуночків мозку. А саме збільшення третього та четвертого шлуночку, порушення лікворообміну. (Рис.1.)

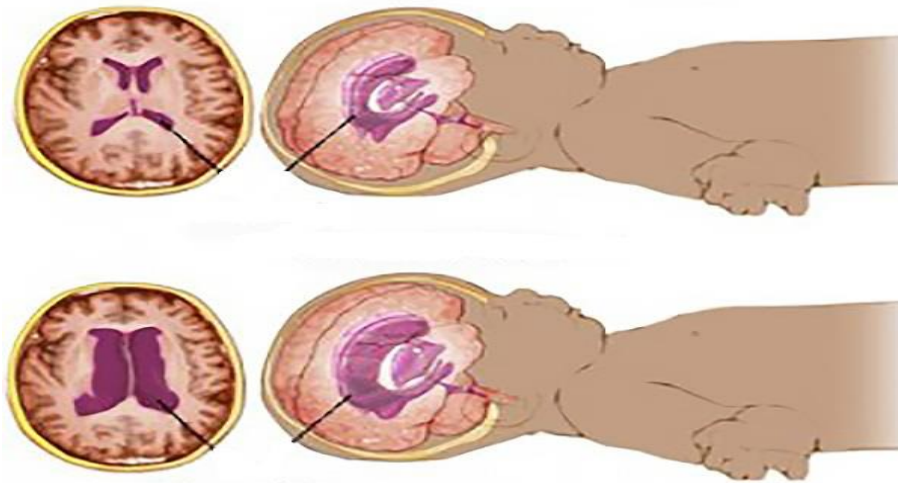


Рис.1. Результати нейросонографії з типовим видом шлуночків мозку та їх значним збільшенням.

Результати ехоенцефалографії (ЕЕГ) 25% дітей свідчили про збільшення частотності α - чи β -ритмів у стані спокою та під час демонстрації стимулів. В медицині ці стани у дітей раннього віку вважаються «пограничними» та свідчать про компенсацію перенесеної асфіксії (внутрішньоутробної чи родової).

Прослідковується зв'язок численних асфіксичних станів з підвивихами та зміщеннями шийних хребців у результаті пологових травм (поєднання рентгенівських методів з ЕЕГ). Таким чином, внаслідок отриманих перинатальних пошкоджень згодом відбуваються «тонші» зміни, наявність яких не завжди вдається діагностувати, проте їх реалізація на рівні міжклітинної взаємодії відбувається за типом відхилень у процесах клітинної міграції, організації синоптичних контактів, мієлінізації еферентних і аферентних нервових шляхів. Зовнішньо клінічно ці порушення виявляються у ті вікові періоди, коли найактивніше проходять процеси формування вищих психічних функцій. Дані відхилення, часто називають «затримка темпів психомоторного і передмовленневого розвитку».

Токсикози вагітності, недоношеність, нетривала асфіксія в пологах зумовлюють не гостро виражені мінімальні органічні пошкодження мозку, мінімальну мозкову дисфункцію (ММД). Це захворювання ЦНС, що характеризується рядом легких неврологічних симптомів. Даний розлад діагностується приблизно у 25% всіх дітей раннього віку (статистичні дані МОЗ за 2020р.) і може проявлятися порушеннями різного характеру: когнітивного, поведінкового, мовленнєвого, фізичного тощо. Його причини різноманітні – токсикози та ускладнення вагітності, патологічна родова діяльність, асфіксія, неправильно надана родова допомога. УЗД останнього триместру вагітності часто свідчать про неоднорідність ехосигналу від різних структур мозку плоду. Вони не завжди трактуються спеціалістами як патологічний стан, але є підставою для підтримування протікання вагітності в умовах щадного режиму чи госпіталізації вагітної.

У більшості випадків контингент дітей з ЗМР має складний поєднаний характер порушення, провідною патологічною ланкою якого є неврологічна обтяженість. Це підтверджується даними електрофізіологічних досліджень (нейросонографія, ЕЕГ, доплерографія). У результаті, майже завжди можна відзначити виражені зміни в структурах ГМ (порушення мозкового кровообігу, зміщення серединних структур, зміна коркового ритму, дисфункція структур ГМ). (Рис.2.)

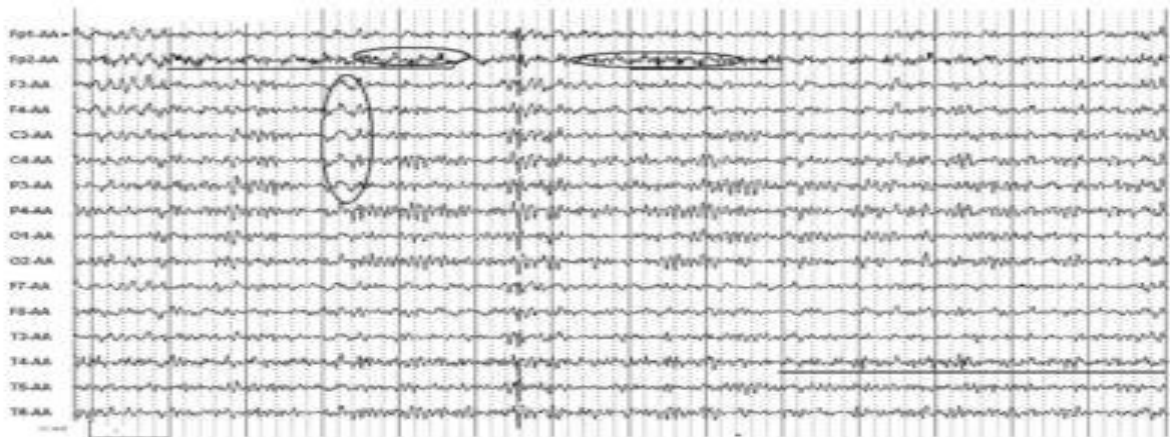


Рис.2. Результати ехоенцефалограми хлопчика 2р.3.м. з симптомами вогнищевого ураження правої скроневої доли головного мозку

Аналіз акустичних субкортикальних викликаних потенціалів (АСВП), що є біоелектричними відповідями підкоркових структур мозку на звукові сигнали, демонструє, що виявлені зміни на різних рівнях слухового аналізатора також пов'язані із змінами загально мозкового характеру, обумовленими незрілістю чи дисфункцією

структур головного мозку у результаті гіпоксично-ішемічного ураження ЦНС. Для нейрологопедичної практики застосування нейроакустичних тренувань мають значення показники VI піка коротко латентних слухових викликаних потенціалів у діапазоні 4-6 кілоГерца (кГц) [4, 7, 9].

Динамічний аналіз субкортикальних викликаних потенціалів різних рівнів слухового аналізатора засвідчує, що при тривалому обмеженні мовленнєво-слухового досвіду спостерігаються деприваційні зміни не лише в проекційній зоні кори головного мозку, а й значною мірою, порушуються інтегративні зони, що забезпечують сприймання і впізнавання акустичних сигналів [2, 14].

Дослідження субкортикальних викликаних потенціалів в онтогенезі показало, що бурхливе дозрівання стовбурових структур відбувається в перші 6 місяців життя дитини [13], і воно співпадає з засвоєнням дитини найбільш поширених поведінкових реакцій. У нормі у немовлят у віці від одного до трьох місяців з'являється чітка орієнтована реакція на звук, у чотири місяці – реакція локалізації, а в чотири-шість місяців – реакція локалізації на немовленнєві стимули, що віддалені від джерела звуку на відстань до 4-х метрів. Тому при клінічних проявах відсутності таких реакцій необхідна додаткова апаратна діагностика, адже дозрівання стовбурових структур слухового аналізатора до першого року життя дитини завершується, тобто при патологічному протіканні даного процесу уповільнюються темпи мієлінізації, а дисфункції стовбурових і коркових структур головного мозку стають очевидною причиною затримки появи активного мовлення [4].

Ще одним проявом дизонтогенезу є збільшення міжпівкульної асиметрії. Загалом це позитивне, і у більшості випадків типове явище, що досить однозначно виявляється лише до двох років, коли повноцінно починає функціонувати мозолисте тіло. При цьому визначення доміантної півкулі є досить важливим процесом у розвитку як дитини без порушень так і при ЗМР. У той же час немотивоване збільшення міжпівкульної асиметрії без достатнього педагогічного підкріплення швидким психічним розвитком загалом, чи формуванням окремої функції часто свідчить про обмежену функціональність півкуль головного мозку. Результати доплерівського дослідження судин голови та шиї часто виявляють аномалію стінки судини чи навколишніх тканин, порушення швидкості руху крові в окремих судинах чи окреслених зонах мозку.

В даному випадку немотивоване збільшення міжпівкульної асиметрії є наслідком кисневого голодування окремих зон кори головного мозку і може мати значний вплив на розвиток дитини. Права півкуля – інтуїтивніша, вона особливо сприйнятлива до зорових образів, «схоплює» ціле і сфокусована на великих картинах, а не на деталях. Ліва – домінує, коли дитина читає, пише і говорить. Вона спеціалізується на аналітичному і послідовному мисленні, покроковому логічному міркуванні. Також нею аналізуються звуки і значення слів (наприклад, відбувається співвіднесення фонем – звука мовлення – з літерою). Ліва півкуля швидша і спеціалізується на переробці коротких приголосних звуків, а довші голосні звуки сприймаються правою півкулею.

Результати обстежень дітей з нормо-типовим розвитком свідчать про зв'язок невербальних форм психічної діяльності зі структурами правої півкулі, а вербальних – зі структурами лівої, що яскраво виявляється вже у ранньому віці. Результати ЕЕГ демонструють зменшення швидкості передачі імпульсів у означених зонах, та симптоми втрати потенціалів.

Дослідження методом дихотонічного прослуховування, коли в кожне вухо випробуваного через стереонавушники одночасно подаються різні повідомлення, переконливо доводять, що правим вухом краще сприймаються вербальні стимули, тоді як ліве більш сприйнятливим до немовленнєвих стимулів. Зона, що відповідає за переробку мовлено-слухової інформації ліва півкуля, до того ж вона відрізняється за розміром від аналогічної ділянки сусідньої півкулі з самого народження. Цей факт обумовлено нормативним онтогенезом, адже немовля, перебуваючи в утробі матері, вже сприяє її зростанню, обробляючи звуки і навчаючись розпізнавати їхню частоту. Таким чином, функціонування сенсорного каналу є первинним для новонароджених і може враховуватись за визначенням, наприклад, провідного вуха. У більшості діагностичних ситуацій спеціалізація лівої півкулі щодо мовленнєвих можливостей є очевидною, і виявляється у більшій активації нейроструктур даної півкулі за будь-якої акустичної стимуляції, зокрема мовленнєвої, що підтверджують ЕЕГ дослідження у вигляді підвищеної збудливості зон у лівій півкулі та збільшення амплітуди зубців δ - і θ -хвиль, а також біолатентними синхронними спалахами.

Встановлено, що під час наприклад, при сприйнятті музики, насиченої високими звуковими частотами формуються стійкі

міжцентральної зв'язки та збільшується корегентність ритмів ЕЕГ як під час дослідження півкуль окремо, так і їх взаємодії, що свідчить про посилення інтеграційних процесів у мозку. Це корелюється з покращенням показників уваги, слухового сприйняття, пам'яті, емоційного стану [7]. Загальне недорозвинення мовлення 1-го та 2-го рівнів, зокрема при алаліях, спостерігається більш виражене зниження функціональних можливостей і непровідної півкулі щодо мовлення.

Висновки. Найінформативніших результатів обстеження, що до встановлення логопедичного висновку буде можливий при міждисциплінарного підходу та тісній співпраці із суміжними спеціалістами. Це найефективніший і найбільш відповідний до сучасних тенденцій розвитку практичної логопедії підхід. Під час діагностичного вивчення доцільно враховувати не лише традиційні дані збору інформації, що допомагають диференційній діагностиці та встановленню логопедичного висновку, але й результати обстеження апаратними методами. Це дозволить спрогнозувати ефективний шлях подальшої корекції та уникнути вибору методів корекційного впливу, що можуть призвести до погіршення вже існуючого стану дитини (ТОМАТИС, використання стимулюючих гарнітур, сенсорна нейростимуляція тощо)

Бібліографія

1. Гаврилова Н. С. Класифікації порушень мовлення. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Соціально-педагогічна.* 2012. Вип. 20 (1). С. 293-315. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkr_sp_2012_20%281%29_37

2. Іргер, В. Зеєман, Д. Рут. Клінічна ехоенцефалографія. Методичні рекомендації практикуючим неврологам. Харків, 2017. 754с.

3. Конопляста С. Ю. Особливості мовленнєвої активності дітей дошкільного віку з РДА / С. Ю. Конопляста, В. О. Косинкіна // *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія* : зб. наук. праць. Київ. НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. № 23. С. 123-127.

4. Лопатинська Н. А. Трансдисциплінарний підхід до вивчення системних порушень мовлення. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)* : зб. наук. праць. Кам'янець-Подільський. Медобори-2006. 2016. Вип. 7(1). С. 216-226.

5. Луценко І. О. Теоретичні та методичні засади розвитку комунікативно-мовленнєвої сфери дитини. Від народження до 6 років : [монографія] / І. О. Луценко. Київ. Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 291

с. **6. Манько Н. В.** Діагностика та корекція мовленнєвого розвитку дітей раннього віку : науково-методичний посібник / Н. В. Манько. К. : КНТ, 2008. 256 с. **7. Мартиненко І. В.** Про стан комунікативної діяльності дітей із загальним недорозвиненням мовлення. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія* : зб. наук. праць. Київ. НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. № 22. С. 168-172. **8. Олти Дж.** Ультразвукове дослідження. Ілюстроване керівництво. Київ. Тодос. 2019. 490 с. **9. Пахомова Н. Г.** Формування невербальних засобів комунікації у дітей із затримкою психічного розвитку. Полтава, 2009. 144 с. **10. Попова Н. П., Якименко О. О.** Анатомія центральної нервової системи. Київ. В-во «ДІАДЕМОС», 2020. 298 с. **11. Тищенко В. В.** Оволодіння артикуляційними та акустичними ознаками фонем рідної мови в онтогенезі. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету. Серія «Соціально-педагогічна»* : зб. наук. праць. Кам'янець-Подільський. Аксіома. 2009. Вип. XII. С. 345-349. **12. Яковлева С. Д.** Невропатологія. Херсон, 2019. 278 с.

References

1. Havrylova N. S. Klasyfikatsii porushen movlennia. Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohienka. Seriiia : Sotsialno-pedahohichna. - 2012. - Vyp. 20(1). - S. 293-315. - Rezhyim dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkp_sp_2012_20%281%29__37 **2. I. Irher, V. Zeieman, D. Rut.** Klinichna ekhoentsefalohratsiia. Methodychni rekomendatsii praktykuiuchym nevroloham. Kharkiv, 2017. 754s. **3. Konopliasta S. Yu.** Osoblyvosti movlennievoi aktyvnosti ditei doshkilnoho viku z RDA / S. Yu. Konopliasta, V. O. Kosynkina // Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriiia 19. Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia : zb. nauk. prats. K. : NPU imeni M. P. Drahomanova, 2013. – № 23. S. 123-127. **4. Lopatynska N. A.** Transdystsyplinarnyi pidkhid do vuvchennia systemnykh porushen movlennia / N. A. Lopatynska // Aktualni pytannia korektsiinoi osvity. Pedahohichni nauky. - 2016. - Vyp. 7(1). - S. 216-226. **5. Lutsenko I. O.** Teoretychni ta metodychni zasady rozvytku komunikatyvno-movlennievoi sfery dytyny. Vid narodzhennia do 6 rokiv : [monohrafiia] / I. O. Lutsenko. K. : Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova, 2009. 291 s. **6. Manko N. V.** Diahnostyka ta korektsiia movlennievoho rozvytku ditei rannoho viku : naukovo-metodychnyi posibnyk / N. V. Manko. K. : KNT, 2008. 256 s. **7. Martynenko I. V.** Pro stan komunikatyvnoi diialnosti ditei iz zahalnym nedorozvynenniam movlennia

/ I. V. Martynenko // Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Serii 19. Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiiam : zb. nauk. prats. K. : NPU imeni M. P. Drahomanova, 2012. № 22. S. 168-172. **8. Olty Dzh.** Ultrazvukove doslidzhennia. Iliustrovane kerivnytstvo. K. Todos, 2019. 490 s. **9. Pakhomova N. H.** Formuvannia neverbalnykh zasobiv komunikatsii u ditei iz zatrymkoiu psykhichnoho rozvytku. Poltava, 2009. 144 s. **10. Popova N. P.**, Yakymenko O. O. Anatomiiia tsentralnoi nervovoi systemy. K. V-vo «DIADEMOS», 2020. 298s. **11. Tyshchenko V. V.** Ovolodinnia artykuliatsiinymy ta akustychnymy oznakamy fonem ridnoi movy v ontogenezi / V. V. Tyshchenko // Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho derzhavnogo universytetu. Serii «Sotsialno-pedahohichna» / za red.: O. V. Havrylova, V. I. Spivaka. Aksioma, 2009. – Vypusk KhII. S. 345-349. **12. Yakovleva S. D.** Nevropatolohiia. Kherson, 2019. - 278 s.

Стаття отримана 06.04.2022 р.

УДК 373.011.3-051:373-056.2/.3

DOI 10.32626/2413-2578.2022-19.249-260

О.В.Чопік

chopik.olena@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0003-1521-6202>

РОЛЬ ПЕДАГОГІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ У РЕАЛІЗАЦІЇ КОРЕКЦІЙНОГО КОМПОНЕНТУ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Відомості про автора: Чопік Олена, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна. У колі наукових інтересів: психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти. E-mail: chopik.olena@gmail.com

Contact: Chopik Olena, PhD of pedagogy, associate professor of the department of special and inclusive education in Kamyanets-Podilsky Ivan Ohienko National University, Kamyanets-Podilsky, Ukraine. Academic

interests: psychological and pedagogical support of children with special educational needs in an inclusive education.

Відомості про наявність друкованих статей. 1. Чопік О.В. Особливості підготовки вчителів до роботи в умовах закладу загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)* : зб. наук. праць. Кам'янець-Подільський : Видавець Панькова А.С., 2020. Вип. 15. С. 211–219. **2. Чопік О.В.,** Галаманжук Л. Л. Особливості індивідуального підходу до учнів з розладами спектру аутизму в умовах інклюзивної освіти. *Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини.* Кам'янець-Подільський : Видавець Панькова А. С., 2020. Вип. 18. С. 17–24. **3. Чопік О.В.,** Буйняк М.Г., Миронова С.П. Розуміння сутності партнерства у педагогічній діяльності вчителями спеціальних шкіл. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)* : збірник наукових праць / за ред. М.К. Шеремет. Кам'янець-Подільський : Видавець Ковальчук О.В., 2021. Вип. 17. С. 35–45.

Чопік О.В. Роль педагогів закладів загальної середньої освіти у реалізації корекційного компоненту інклюзивної освіти. Стаття присвячена актуальній проблемі участі педагогів закладів загальної середньої освіти у реалізації корекційного компоненту інклюзивної освіти. У статті зазначено функції вчителів предметів у закладі загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням. Наголошено на порушеннях в організації інклюзивного навчання та їхніх причинах. Розкрито сутність корекційної спрямованості навчання і виховання учнів з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного закладу. Досліджено методичну готовність педагогів до роботи в інклюзивних класах. З'ясовано, що педагоги загалом є досить компетентними у питаннях організації інклюзивного навчання, хочуть підвищувати свій професійний рівень, проте не повністю усвідомлюють свою роль як члена команди психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами.

Ключові слова: педагоги, заклад загальної середньої освіти, корекційний компонент, інклюзивна освіта, діти з особливими освітніми потребами.

Chopik O. V. The role of teachers of general secondary education in the implementation of the correctional component of inclusive

education. The article is devoted to the topical problem of participation of teachers of general secondary education institutions in the implementation of the correctional component of inclusive education. The functions of subject teachers have been designated in the article. Violations in the organization of inclusive education and their causes have been emphasized. The essence of the correctional orientation of education and upbringing of pupils with special educational needs in an inclusive institution has been revealed. The methodical readiness of teachers to work in inclusive classes has been studied. Their attitude to inclusive education was studied, how they understand the concept of “inclusion”, it was found out which categories of children with special educational needs they know, which of these children can study in an inclusive institution, who should conduct lessons in an inclusive class, when the correctional component of inclusive education should be implemented, with which categories of children should be conducted correctional classes and for what purpose, what is an individual development program and who should develop it, whether they would like to receive additional information about the peculiarities of education of children with special educational needs, which of the specialists should work teacher, what is the purpose of this cooperation, what conditions should be created for successful educating children, whether they are ready to implement inclusive education, which competencies they need to work in an inclusive institution, what forms of methodological work are appropriate to prepare teachers to work in an inclusive institution. It was found that teachers in general are quite competent in the organization of inclusive education, want to improve their professional level, but are not fully aware of their role as a member of the team of psychological and pedagogical support of children with special educational needs.

Key words: teachers, general secondary education institution, correctional component, inclusive education, children with special educational needs.

Постановка проблеми. На часі не втрачає своєї актуальності проблема формування інклюзивної компетентності педагогів закладів загальної середньої освіти (далі – ЗЗСО). Оскільки учителі є важливою ланкою в організації інклюзивного навчання.

Необхідною умовою успішного інклюзивного навчання є позитивне ставлення педагогів до дітей з особливими освітніми потребами (далі – ООП), загалом до інклюзивної освіти, бажання вчителів працювати над підвищенням власного професійного рівня.

Класні керівники, вчителі предметів мають знати особливості психофізичного розвитку учнів з ООП, з якими працюють, враховувати їхні індивідуальні особливості в процесі роботи, володіти спеціальними методами та прийомами навчання, доступними технічними засобами навчання, забезпечувати у класі сприятливий соціально-психологічний клімат, створювати необхідні умови для включення учнів з ООП у класний колектив, бути активними членами мультидисциплінарної команди інклюзивного закладу тощо. Проте досить часто педагоги є психологічно і методично неготовими до роботи з дітьми з ООП.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з ООП досліджували В. Бондар, М.Буйняк, О.Гноєвська, Л. Гречко, Л.Демченко, В.Засенко, Т.Ілляшенко, А. Колупасва, І.Кузава, М. Матвеева, С. Миронова, В. Синьов та інші.

Незважаючи на значний доробок вчених у галузі інклюзивної освіти, чимало питань залишаються нерозв'язаними. Зокрема, роль педагогів ЗЗСО у реалізації корекційного компонента інклюзивної освіти висвітлена недостатньо.

Метою статті є теоретичний аналіз і практичне дослідження ролі педагогів ЗЗСО у реалізації корекційного компонента інклюзивної освіти.

Виклад основного матеріалу. Відповідно до «Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП в закладі загальної середньої та дошкільної освіти» функціями вчителів предметів у ЗЗСО з інклюзивним навчанням є:

- забезпечення освітнього процесу дитини з ООП з урахуванням особливостей її розвитку та індивідуальної програми розвитку (далі – ІПР);
- підготовка інформації для учасників засідання команди супроводу про особливості навчально-пізнавальної діяльності дитини з ООП, її сильні сторони та потреби; результати виконання дитиною навчальної програми;
- участь у підготовці індивідуального навчального плану дитини з ООП;
- створення належного мікроклімату в колективі;
- надання інформації батькам про стан засвоєння навчальної програми дитиною з ООП тощо [4].

За результатами проведеного інституційного аудиту ЗЗСО у 2020/2021 навчальному році Державною службою якості освіти України було виявлено ряд системних порушень в організації інклюзивного навчання. Зокрема, відсутність ІПР або формальний підхід до її розроблення, що не забезпечує індивідуалізацію освітнього процесу, а також порушення, що стосуються адаптації та/або модифікації змісту навчальних програм [1].

Зазначається, що причинами цих порушень є відсутність досвіду роботи педагогів з дітьми з ООП та комунікації з фахівцями інклюзивно-ресурсного центру, спеціальними та іншими закладами освіти, які мають досвід організації інклюзивного навчання [1].

Хоча всі школярі в інклюзивному класі навчаються за освітньою програмою закладу освіти, проте для дітей з ООП передбачено доповнення освітньої програми корекційно-розвитковим складником. Не завжди вчителі правильно розуміють, що вагомою складовою навчальної програми є її корекційний компонент, і не вміють використовувати програми для спеціальних закладів як ресурс для адаптації та/або модифікації освітньої програми для потреб дітей з ООП [1].

С.Миронова зазначає, що для кожної категорії порушення в державному стандарті спеціальної освіти передбачені різні корекційні цілі. Розробляючи плани-конспекти уроків, учителі чітко мають визначати корекційну мету кожного уроку для учнів, обумовлюючи її дидактичними завданнями уроку, характером навчального матеріалу, типологічними та індивідуальними особливостями дітей з ООП в інклюзивному класі. При цьому корекційні цілі слід планувати і реалізовувати в системі, щоб виділена для певного уроку ланка була підпорядкована загальній навчальній програмі та ІПР дитини [2].

Для реалізації корекційних цілей учитель інклюзивного класу має оволодіти корекційно спрямованою методикою навчання. Якщо методи навчання не враховуватимуть специфіку порушення дитини і не матимуть корекційної спрямованості, то інклюзивне навчання набуде стихійності, а ІПР не буде реалізована [2].

Корекційна методика навчання і виховання дітей з ООП в умовах інклюзивного навчання включає:

- аналіз корекційного компонента навчальних програм відповідно до державного стандарту спеціальної освіти;

- реалізація корекційних цілей у процесі навчання і виховання дітей (на уроках, під час виконання домашніх завдань, на виховних заходах);

- корекційна спрямованість методики інклюзивного навчання учнів (залежно від категорії порушення та з урахуванням специфіки предмета викладання);

- організація безконфліктної соціальної взаємодії дітей інклюзивного класу;

- співробітництво зі спеціалістами, які забезпечують власне корекційний компонент навчального плану і надають реабілітаційну допомогу;

- докладне вивчення спеціальних засобів корекції в освітньому процесі та режимі дня [2].

Для забезпечення якісного навчання дітей з ООП педагоги мають уміти здійснювати індивідуалізацію й диференціацію освітнього процесу щодо навчальних стилів, здібностей і додаткових потреб дитини в освіті. Для забезпечення індивідуалізації освітнього процесу педагогам потрібна допомога асистентів вчителів та інших членів команди психолого-педагогічного супроводу учнів з ООП.

Варто наголосити на важливій ролі вчителів предметів у розробці ІПР. ІПР розробляється командою психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП, до якої обов'язково входять батьки учня або його законні представники [6].

Основною метою ІПР є побудова якісного навчального процесу для дитини з ООП у відповідності до її реальних можливостей, виходячи з особливостей її розвитку та освітніх потреб [5].

На засіданні команди психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП, присвяченому розробці ІПР, вчителі предметів і класний керівник мають можливість ознайомитися з індивідуальними особливостями розвитку учнів, а саме, з наявним рівнем знань, вмінь і навичок, освітніми труднощами та потребами; дізнатися про рівень підтримки дітей, адаптації та модифікації освітнього середовища, про наявність індивідуального навчального плану; які додаткові психолого-педагогічні та корекційно-розвиткові заняття відвідують учні з ООП; з особливостями проведення оцінювання тощо [3].

Для заповнення 3 пункту програми про індивідуальні особливості розвитку учня цінною буде інформація, отримана від вчителів, про інтелектуальні, функціональні (сенсорні, моторні, мовленнєві), фізичні та навчальні труднощі, виявлені у процесі навчання дітей з ООП [3].

За умови формальної участі педагогів у розробці ІПР, вони не зможуть в повній мірі реалізувати корекційний компонент інклюзивної освіти у процесі своєї роботи з дітьми з ООП.

С.Миронова наголошує, що не має залишитися прогалиною і корекційний компонент виховання учнів інклюзивного класу. У ЗЗСО з інклюзивним навчанням виховний процес здійснюється меншою мірою, у порівнянні зі спеціальною школою, оскільки частина виховних завдань покладається на сім'ю. Тому в інклюзивних закладах слід оптимізувати виховну роботу з дітьми з ООП, передбачати корекційні цілі на основі індивідуального підходу. Особливу увагу потрібно звертати на формування позитивних взаємин учнів інклюзивного класу за допомогою не лише традиційних шляхів і методів формування колективу, а також спеціальних, зорієнтованих на типологічні та індивідуальні особливості дітей із ООП [2].

Ми провели дослідження, метою якого було вивчення методичної готовності педагогів до роботи в інклюзивних класах. Вивчалось їхнє ставлення до інклюзивного навчання, як вони розуміють поняття «інклюзія», «інклюзивне навчання», з'ясовувалось, які категорії дітей з ООП вони знають, хто з цих дітей може навчатися в умовах інклюзивного закладу, хто, на думку педагогів, повинен проводити уроки (заняття) в інклюзивному класі (групі), коли має бути реалізований корекційний компонент інклюзивної освіти, з якими категоріями дітей мають проводитися корекційно-розвиткові заняття і з якою метою, що таке ІПР, та хто має її розробляти, чи хотіли би вони отримати додаткову інформацію про особливості навчання і виховання дітей з ООП, з ким із фахівців команди психолого-педагогічного супроводу, на думку педагогів, має працювати вчитель (вихователь), яка мета цієї співпраці, які умови слід створити для успішного навчання дітей з ООП, чи готові вони до впровадження інклюзивного навчання в їхньому закладі, яких компетентностей вони потребують для роботи в інклюзивному закладі, які форми методичної роботи є доцільними, на їхню думку, для підготовки педагогів до роботи з дітьми з ООП в інклюзивному закладі.

У дослідженні брали участь 39 вихователів і вчителів закладів дошкільної освіти і ЗЗСО з інклюзивним навчанням. Методом дослідження було анкетування.

Аналіз результатів дослідження свідчить, що 74,7 % респондентів позитивно ставляться до інклюзивного навчання, 10,3 %

опитаних заперечують таку форму навчання, 15,4 % – не можуть визначитися зі своїм ставленням.

Більшість педагогів трактують поняття «інклюзія», «інклюзивне навчання» як навчання дітей з ООП в ЗЗСО із забезпеченням спеціального супроводу. Проте були і наступні відповіді: *«навчання, виховання та розвиток дітей з ООП», «допомога дітям з ООП краще соціалізуватися у суспільстві», «навчання дітей в хороших умовах та з індивідуальним підходом», «навчання дітей з особливими фізичними або розумовими вадами та їх адаптація до соціального комунікування», «навчання та виховання дітей з ООП в звичному освітньому середовищі»* тощо.

Переважна більшість респондентів перелічили різні категорії дітей з ООП. Лише 5,13% опитаних не відповіли на запитання.

На думку 84,6% педагогів, всі категорії дітей з ООП можуть навчатися на інклюзивній формі навчання. 12,8% респондентів зазначили, що можуть навчатися *«діти з легкими нозологіями, котрі зможуть піклуватися про себе та засвоювати навчальний матеріал», «діти з ДЦП, аутисти», «всі, окрім важчих форм ДЦП та інших»* тощо. 2,6% опитаних не відповіли на питання, що свідчить про їхню некомпетентність у ньому.

Педагоги вважають, що уроки (заняття) в інклюзивних класах (групах) повинні проводити вчителі і вихователі. Проте 25,6 % респондентів вважають, що це входить в обов'язки і асистента вчителя (вихователя), і вчителя-дефектолога.

71,8 % опитаних вважають, що корекційний компонент інклюзивної освіти має бути реалізований загалом у навчально-виховному процесі. На думку 28,2% педагогів, він має бути реалізований на корекційно-розвиткових заняттях.

64,1 % фахівців зазначили, що корекційно-розвиткові заняття мають проводитися з усіма категоріями дітей. 12,8 % опитаних написали, що доцільно проводити ці заняття лише з дітьми з розладами спектру аутизму. 23,1% педагогів не відповіли на поставлене запитання, що може свідчити, наприклад, про формальну їхню участь у розробці ІПР дітей з ООП.

82,1% опитаних респондентів не вказали мету корекційно-розвиткових занять. Лише 17,9% педагогів вказали, що заняття проводяться з метою корекції та усунення вікових та індивідуальних порушень.

На запитання, що таке ІПР, педагоги відповіли наступним чином: *«це програма розвитку, соціалізації, навчання дитини з ООП на певний період», «програма, яку складає психолого-педагогічна комісія разом з батьками, в якій розробляється план роботи з дитиною (за якою програмою), цілі навчання», «документ, що визначає зміст навчання дітей з ООП, ця програма є своєрідним контрактом між батьками (чи опікунами) та педколективом», «це програма, за якою проходить освітній процес дитини з ООП», «полегшена програма для дітей з ООП», «це програма, яка націлена саме на корекцію дитини з певними вадами розвитку» тощо. Відповіді респондентів свідчать, що вони не в повній мірі розуміють зміст і значення цього документа.*

Всі педагоги зазначили, що ІПР повинна розроблятися колективно всією командою психолого-педагогічного супроводу. Хоча аналіз відповідей свідчить, що не всі респонденти беруть активну участь у цьому процесі.

Всі вихователі і вчителі вказали, що хотіли б отримати додаткову інформацію про особливості навчання і виховання дітей з ООП, оскільки це значною мірою полегшить їхню роботу.

76,9 % педагогів зауважили, що вчитель (вихователь) має працювати з усіма фахівцями команди психолого-педагогічного супроводу. 17,9 % опитаних вказали на співпрацю з психологом, дефектологом і логопедом. 5,1 % респондентів вважають, що достатньо лише співпраці з асистентом вчителя (вихователя). Більшість вихователів і вчителів не вказали мету цієї співпраці. Проте деякі педагоги зазначили: *«подолати труднощі дитини у розвитку», «навчання та виховання особливої дитини», «адаптація та максимальна соціалізація дитини», «підготувати дитину до життя, соціалізувати її, сформувати навички самообслуговування»* тощо. Можна припустити, що тісна співпраця між членами команди психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП не налагоджена в їхніх закладах.

Педагоги наголосили на наступних умовах, які необхідно створити у ЗЗСО для успішного інклюзивного навчання дітей з ООП: *«плідна співпраця фахівців», «забезпечення матеріально технічною базою», «невеликі класи, наявність фахівців, матеріально-технічне забезпечення», «навчання за спеціальною програмою», «організувати навчально-виховний процес так, щоб він задовольняв потреби всіх (дітей, батьків, педагогів)», «позитивний мікроклімат створити у*

середовищі», «розуміння вчителями і батьками особливостей дитини і їхня співпраця», «менша наповнюваність класу» тощо.

89,7 % опитаних зазначили, що потребують наступних компетентностей для роботи в інклюзивному класі: *«підвищення рівня знань з методики викладання», «як правильно працювати з такими дітьми», «методичні рекомендації», «допомога у веденні документації», «навчитись оцінювати, прогнозувати особистісний розвиток дитини», «методики навчання і виховання дітей з ООП»* тощо. 10,3 % фахівців не дали відповіді на запитання.

89,7 % респондентів вказали про доцільність таких форм методичної роботи для підготовки педагогів до роботи з дітьми з ООП у ЗЗСО з інклюзивним навчанням, як: *«семінари, лекції, круглі столи, методичні години», «проведення післяурочних бесід, консультацій», «перегляд вебінарів, відвідування відкритих занять», «курси підвищення кваліфікації», «лекції, відео», «проведення семінарів, конференцій», «тренінгові заняття», «інноваційні технології»* тощо. 10,3 % не відповіли на запитання, оскільки вони негативно ставляться до інклюзивного навчання, тому, мабуть, і не вбачають необхідності у підготовці педагогів до роботи з дітьми з ООП.

Аналіз результатів дослідження дозволяє зробити висновок, що більшість вчителів і вихователів позитивно ставляться до інклюзивного навчання, правильно трактують поняття «інклюзія», «інклюзивне навчання», знають категорії дітей з ООП. На їхню думку, всі категорії дітей з ООП можуть навчатися на інклюзивній формі навчання. Більше половини фахівців переконані, що уроки (заняття) в інклюзивних класах (групах) повинні проводити вчителі (вихователі). Більшість педагогів вважають, що корекційний компонент інклюзивної освіти має бути реалізований загалом у навчально-виховному процесі. Більше половини респондентів зазначили, що корекційно-розвиткові заняття мають проводитися з усіма категоріями дітей. Результати дослідження свідчать, що педагоги не в повній мірі розуміють зміст і значення ІПР, проте зазначили, що вона повинна розроблятися колективно всією командою психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП. Всі вихователі і вчителі хотіли б отримати додаткову інформацію про особливості навчання і виховання дітей з ООП. Переважна більшість з них зауважили, що вчитель (вихователь) має працювати з усіма фахівцями команди психолого-педагогічного супроводу, хоча не повністю розуміють мету цієї співпраці. Педагоги вказали, що потрібно змінити у закладі для того, щоб покращити умови

навчання школярів з ООП. Значна частина опитаних є недостатньо компетентними у питаннях інклюзивної освіти. Це пов'язано як з недостатнім рівнем забезпечення науково-методичної та матеріально-технічної бази навчального закладу, так і з недостатньою сформованістю емоційної та методичної готовності вчителів до роботи з учнями з ООП в умовах ЗЗСО з інклюзивним навчанням. Переважна більшість фахівців готова підвищувати свій рівень інклюзивної компетентності.

Висновки і перспективи подальшого розгортання дослідження у представленому напрямку. Результати нашого дослідження свідчать, що педагоги загалом є досить компетентними у питаннях організації навчання дітей з ООП, проте не повністю усвідомлюють свою роль у реалізації корекційного компоненту інклюзивної освіти, але хочуть підвищувати свій професійний рівень. Перспективним напрямком нашого дослідження є розробка методичних рекомендацій для вчителів предметів щодо реалізації корекційного компоненту інклюзивної освіти.

Бібліографія

1. Методичні рекомендації щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами у закладах загальної середньої освіти у 2021-2022 навчальному році. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/shodo-organizaciyi-navchannya-osib-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-u-zakladah-zagalnoyi-serednoyi-osviti-u-20212022-navchalnomu-roci>. **2. Миронова, С. П.** (2020). Нова українська школа: особливості організації освітнього процесу учнів початкової школи в інклюзивних класах. Тернопіль: Астон.; **3. Порядок** організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 15.09.2021 р. № 957. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-%D0%BF#Text>. **4. Про** затвердження примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти : наказ МОН від 08.06.2018 р. № 609. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-primirnogo-polozhennya-prokomandu-psihologo-pedagogichnogo-suprovodu-ditini-z-osoblivimiosvitnimi-potrebami-v-zakladi-zagalnoyi-serednoyi-ta-doshkilnoyi-osviti>. **5. Софій, Н., Найда, Ю., Маланчій, В., Семко, О., Малікова, О., Солнцева, О. та ін.** (2018). Інклюзивне навчання в закладах загальної середньої освіти: керівництво для тренерів. Київ.; **6. Шестопалова (Бондар), К. М., Шестопалова, О. П.,**

Трушик, О. В., Склянська, О. В., Жукова, Л. В., Дорошенко, Л. В. (2019). Теорія і практика інклюзивної освіти. Проект «Підтримка інклюзивної освіти у м. Кривий Ріг».

References

1. Methodical recommendations on the organization of training of persons with special educational needs in general secondary education institutions in the 2021-2022 academic year. Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/npa/shodo-organizaciyi-navchannya-osib-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-u-zakladah-zagalnoyi-serednoyi-osviti-u-20212022-navchalnomu-roci>. (in Ukrainian); **2. Myronova, S. P.** (2020). Nova ukrainska shkola: osoblyvosti orhanizatsii osvithoho protsesu uchniv pochatkovoї shkoly v inkliuzyvnykh klasakh. Ternopil: Aston. (in Ukrainian).; **3. The** order of organization of inclusive education in general secondary education institutions: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine of 15.09.2021 № 957. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-%D0%BF#Text>. (in Ukrainian); **4. On** approval of the model regulations on the team of psychological and pedagogical support of a child with special educational needs in a general secondary and preschool institution: order of the Ministry of Education and Science of 08.06.2018 № 609. Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-primirnogo-polozhennya-prokomandu-psihologo-pedagogichnogo-suprovodu-ditini-z-osoblivimiosvitnimi-potrebami-v-zakladi-zagalnoyi-serednoyi-ta-doshkilnoyi-osviti>. (in Ukrainian).; **5. Sofii, N., Naida, Yu., Malanchii, V., Semko, O., Malikova, O., Solntseva, O. ta in.** (2018). Inkliuzyvne navchannia v zakladakh zahalnoi serednoi osvity: kerivnytstvo dlia treneriv. Kyiv. (in Ukrainian).; **6. Shestopalova (Bondar), K. M., Shestopalova, O. P., Trushyk, O. V., Sklianska, O. V., Zhukova, L. V., Doroshenko, L. V.** (2019). Teoriia i praktyka inkliuzyvnoi osvity. Proekt «Pidtrymka inkliuzyvnoi osvity u m. Kryvyi Rih» (in Ukrainian).

Стаття отримана 01.04.2022 р.

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 А4. Шрифт Times New Roman 14 пт. Стиль «Стандарт»; інтервал 1,5; абзацний відступ – 1,25 см.; вирівнювання – по ширині. Розміри полів:** ліве – 30 мм, праве – 15 мм, верхнє – 20, нижнє – 20 мм. **Граничні розміри таблиць та малюнків у тексті (104x170) мм, назву таблиці розміщувати над таблицею. Мінімальний розмір шрифту таблиць – 8 пт. Малюнки виконуються по можливості векторною графікою. Сканування малюнків виконується з роздільною здатністю 300 dpi, зберігається у форматі TIF (IBM PC). Підпис розміщувати під малюнком з позначенням «Рис. ». Файл зберігати у форматах RTF, ODT, DOC або DOCX.**

Елементи заголовку: шифр **УДК** у першому рядку зліва, без абзацного відступу (**УДК 162.16**);

наступний абзац – **ініціали та прізвище автора** (авторів) (**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.	Концептуально-методологічні підходи до діагностики семіотичної підскладової дітей з логопатологією	5
Ворох В.І.	Теоретичний аналіз проблеми економічного виховання дітей з інтелектуальними порушеннями	16
Гаврилова Н.С., Гаврилова Я.О.	Особливості та модель формування “Я-образу” у школярів з тяжкими порушеннями мовлення	27
Гаврилов О., Лісова Л.	Формування інтелектуальних зв’язків у процесі розв’язування арифметичних задач учнями 1-2 класів з тяжкими порушеннями мовлення	43
Галецька Ю.	Напрямки розвитку зв’язного мовлення учнів молодших класів з інтелектуальними порушеннями	56
Голуб Н.М.	Особливості формування мовної компетентності молодших школярів при корекції в них порушень писемного мовлення	68
Дмитрієва О.І., Швець О.В.	Дослідження проблеми ставлення педагогів до використання інноваційних технологій у навчанні школярів з інтелектуальними порушеннями	81
Докучина Т.О.	Горизонтальна мобільність у професійній діяльності фахівців спеціальної освіти	92
Зелінська- Любченко К., Стахова Л., Мороз Л.	Логопедичний практикум в системі підготовки магістрів спеціальності 016 Спеціальна освіта (Логопедія)	102
Коваленко В. Є.	Структура та зміст спеціальної освітньої програми підвищення кваліфікації педагогів закладів позашкільної освіти	111
Константинів О.В., Бойчук Н. М.	Особливості розвитку програмування та контролю у дітей з порушеннями писемного мовлення	121
Кравченко А.І., Кравченко І.В.	Використання дихальної гімнастики для дітей, які заїкаються	135
Левицький В.Е.	Окремі аспекти виникнення та попередження вербальної агресивної поведінки у підлітків з порушеннями розумового розвитку	147
Лопатинська Н.А.	Теоретичні засади вивчення механізму піднебінно-глоткової дисфункції	158
Марціновська І.	Аналіз досліджень травматичного стресу у дітей з порушеним розвитком	170

Михальська С., Буйняк М.Г.	Тренінг як метод підготовки майбутніх фахівців спеціальної освіти до партнерської взаємодії у професійній діяльності	181
Михальська Ю.А., Рудзевич І.Л.	Особливості застосування здоров'язберігаючих технологій у навчанні дітей з ООП	191
Мога М. Д.	Роль функції сидіння в корекції рухових порушень у дітей раннього віку зі спастичними формами нижніх парезів	201
Опалюк О.М.	Інформаційні технології в освіті дітей з особливими освітніми потребами	217
Серпутько Г.П.	Сучасний стан підготовки та видання підручників для молодших школярів із порушеннями зору (якісний аналіз)	228
Ткач О.М.	Особливості клінічного дослідження причин затримки мовленнєвого розвитку	239
Чопік О.В.	Роль педагогів закладів загальної середньої освіти у реалізації корекційного компоненту інклюзивної освіти	249

CONTENTS

Bielova O.	Conceptual and methodological approaches to the diagnosis of semiotic subcomponent of children with speech pathology	5
Vorokh V.I.	Theoretical analysis of the problem of economic education of children with intellectual disabilities	16
Havrylova N., Havrylova Ya.	Features and model of formation of “I-image” in students with severe speech disorders	27
Havrilov O., Lisova L.	Formation of intellectual connections in the process of solving arithmetic problems by students of 1-2 grades with severe speech disorders	43
Haletska Y.	Areas of development of coherent speech of junior students with intellectual disabilities	56
Golub N. M.	Features of the formation of language competence of junior schoolchildren in the correction in them disorders of written speech	68
Dmitriieva O.I., Shvets O.V.	Research of the problem of teachers' attitude to the innovative technologies usage in teaching pupils with intellectual disabilities	81
Dokuchyna T.	Horizontal mobility in the professional activity of special education specialists	92
Zelinska- Lyubchenko K., L. Stakhova, L. Moroz	Speech therapy workshop in the masters' training system of specialty 016 Special education (Speech therapy)	102
Kovalenko V. Ye.	The structure and content of a special educational program for advanced training of teachers of out-of-school education institutions	111
Konstantyniv O., Boychuk N.	Peculiarities of development of programming and control functions in children with disorders of written speech	121
Kravchenko A.I., Kravchenko I.V.	Breathing gymnastics use for stuttering children	135
Levitsky V.E.	Some aspects of the occurrence and prevention of verbal aggressive behavior in adolescents with intellectual disabilities	147
Lopatynska N.A.	Theoretical principles of studying the mechanism of palatine-pharyngeal dysfunction	158
Martsinovska I.	Analysis of studies on traumatic stress in developmentally y disturbed children	170

Mykhalska S.A., Buiniak M.G.	Training as a method of preparing future specialists in special education for partnership in professional activities	181
Mykhalska Y.A., Rudzevych I.L.	Features of the use of health-preserving technologies in the learning process of children with SEN	191
Moga M. D.	The role of sitting function in the correction of motor disorders of preschool age children with lower spastic paresis	201
Opalyuk O.M.	Information technologies in the education of children with special needs	217
Serputko H.	The Current State of Writing and Publishing Textbooks for Junior Pupils with Visual Impairments (a Qualitative Analysis)	228
Tkach O.M.	Features of clinical research of the reasons of delay of speech development	239
Chopik O. V.	The role of teachers of general secondary education in the implementation of the correctional component of inclusive education	249

**COLLECTION
OF SCIENTIFIC PAPERS**

**KAMIANETS-PODILSKYI
NATIONAL IVAN OHIIENKO UNIVERSITY AND
NATIONAL PEDAGOGICAL
DRAGOMANOV UNIVERSITY**

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

Issue 19

**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 27.06.2022 Format 60x84/16
Offset paper. Typeface Times New Roman. Offset printing
Con. pr. side 15,93. Circulation 50. Ord. 070

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 19

**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 27.06.2022 р. Формат 60x84/16
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Друк офсетний
Ум. друк. арк. 15,93 Тираж 50. Зам. 070

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