

ISSN 2413-2578 (print)

DOI 10.32626/2413-2578.2023-22

ISSN 2706-7173 (online)

Збірник наукових праць

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ
КОРЕКЦІЙНОЇ ОСВІТИ
(ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ)

ВИПУСК 22

The collection of scientific issues

ACTUAL PROBLEMS OF THE
CORRECTIONAL EDUCATION
(PEDAGOGICAL SCIENCES)

ISSUE 22

aqce.com.ua

2023

ISSN 2413-2578 (print)
ISSN 2706-7173 (online)
DOI 10.32626/2413-2578.2023-22

Міністерство освіти і науки України

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

**Український державний університет
імені Михайла Драгоманова**

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

Збірник наукових праць

В и п у с к 22

Кам'янець-Подільський
2023

УДК 376-056.2/.3(082)я431

ББК 74.30

А-43

Рецензенти:

- Б. Ковачова** Доктор філософії, доцент, завідувач кафедриспеціальної педагогіки Католицького університету Ружомбероку, Республіка Словаччина
- М. Дудек** Доктор габілітований, професор Гуманітарного колегіуму Варшавської Вищої Школи, Республіка Польща
- В. Лобунець** Доктор педагогічних наук, професор, декан педагогічного факультету Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Редакційна колегія

В. Бондар, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України; **Ю. Бондаренко**, доктор педагогічних наук, професор; **Н. Гаврилова**, кандидат психологічних наук, доцент; **О. Гаврилов**, кандидат психологічних наук, професор (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. Лашік**, доктор гуманітарних наук, професор; **І. Мартиненко**, доктор психологічних наук, доцент; **О. Мартинчук**, доктор педагогічних наук, професор; **С. Миронова**, доктор педагогічних наук, професор; **М. Панов**, кандидат психологічних наук, доцент; **О. Позднякова**, кандидат педагогічних наук, доцент; **Л. Руденко**, доктор психологічних наук, професор; **В. Синьов**, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України (науковий редактор); **Т. Скрипник**, доктор педагогічних наук, професор; **Д. Супрун**, доктор педагогічних наук, доцент; **М. Супрун**, доктор педагогічних наук, професор; **А. Шевцов**, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України; **М. Шеремет**, доктор педагогічних наук, професор; **С. Яковлева**, доктор педагогічних наук, професор.

Друкується за ухвалою Вченої ради

*Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
(протокол №14 від 30 грудня 2023 року)*

А-43 Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць: Вип. 22 / за ред. О. Гаврилова. Кам'янець-Подільський: Видавець Ковальчук О.В., 2023. 146 с.

ISSN 2413-2578

ISSN 2706-7173 (online)

ICV 2020 81.40

DOI 10.32626/2413-2578.2023-22

У збірнику висвітлюються актуальні питання спеціальної освіти та особливостей інклюзивного навчання, представлено широкий спектр наукових пошуків та практичних доробок вітчизняних дослідників. Показані особливості організації та проведення навчально-виховної, корекційної-розвивальної та реабілітаційної роботи з різними віковими групами дітей з особливими освітніми потребами як в умовах закладів дошкільної, шкільної та позашкільної освіти. Окремо подані актуальні питання щодо розроблення професійного стандарту на професії "Логопед" та "Терапевт мови і мовлення".

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. 2023-22

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

УДК 376 (082)

ББК 74.30

© Авторів статей, 2023

ISSN 2413-2578 (print)
ISSN 2706-7173 (online)
DOI 10.32626/2413-2578.2023-22

Ministry of Education and Science of Ukraine

Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko

Ukrainian State Mykhailo Drahomanov University

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

Collection of scientific papers

Issue 22

Kamyanets-Podilsky

2023

UDC 376-056.2/.3(082)я431

LBC 74.30

A-43

Editors:

B. Kovachova Doctor of Philosophy, Associate Professor, Head of the Department of Special Pedagogy at the Catholic University in Ružomberok, Republic of Slovakia

M. Dudek A doctor of habilitation, professor at the Humanities Collegium of the Warsaw Higher School, Republic of Poland

V. Lobunets Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Dean of the Faculty of Education at Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National 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; **S. Yakovleva**, Doctor of pedagogy, professor.

*In press on the authority of Scientific board
of Kamyanets-Podilsky National Ivan Ohienko University
(protocol №14 від 30.12.2023)*

A-43 Actual problems of the correctional education (pedagogical sciences): Collection of scientific papers: Issue 22 / edit. by O. Havrylov. Kamyanets-Podilsky: Publisher Kovalchuk O.V., 2023. 146 p.

ISSN 2413-2578

ISSN 2706-7173 (online)

ICV 2020 81.40

DOI 10.32626/2413-2578.2023-22

The collection addresses current issues in special education and features the specifics of inclusive education. It presents a wide range of scientific research and practical achievements by domestic researchers. The publication highlights the nuances of organizing and conducting educational, corrective-developmental, and rehabilitation work with various age groups of children with special educational needs, both in the conditions of preschool, school, and extracurricular educational institutions. Additionally, there are separate discussions on current issues related to the development of professional standards for the professions of "Speech Therapist" and "Speech and Language Therapist."

The collection of scientific papers is included in the list of scientometric databases, namely Index Copernicus and Google Scholar. The collection is categorized as "B" from 27.09.2021 according to the list of scientific professional publications in Ukraine, where the results of dissertation research for obtaining scientific degrees of Doctor of Sciences, Candidate of Sciences, and Doctor of Philosophy can be published.

ISSN 2413-2578

ISSN 2706-7173 (online)

ICV 2020 81.40

UDC 376-056.2/.3(082)я431

LBC 74.30

УДК 376.011.3-051

DOI 10.32626/2413-2578.2023-22.5-44

Н. ГАВРИЛОВА

nathalia.gavr@gmail.com

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

С. ФЕДОРЕНКО

fedorenkosvit@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3321-6946>,

В. ТИЩЕНКО

v.v.tyshchenko@udu.edu.ua

<https://orcid.org/0000-0003-2449-4722>,

О. МІЛЕВСЬКА

elmilevskaya@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-5474-4158>,

О. ТКАЧ

oxana77tkach@ukr.net

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

Ю. ПИЧУК

yulia.pinchuk@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-6490-715X>,

Т. ШВАЛЮК

shvaluktm@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0003-3836-1015>,

О. КОНСТАНТИНІВ

konstantyniv15@gmail.com

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

О. ГАВРИЛОВ

alex.gavrilov1967@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8591-9483>

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРИКЛАДНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ТЕРАПЕВТА МОВИ ТА МОВЛЕННЯ

Відомості про авторів: **Наталія ГАВРИЛОВА**, кандидат психологічних наук, професор кафедри логопедії і спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський; **Світлана ФЕДОРЕНКО**,

доктор педагогічних наук, професор кафедри логопедії і спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, **Владислав ТИЩЕНКО**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії та логопсихології Українського державного університету імені Михайла Драгоманова, м. Київ; **Олена МІЛЕВСЬКА**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії і спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський; **Оксана ТКАЧ**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри логопедії і спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський; **Юлія ПНЧУК**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії та логопсихології Українського державного університету імені Михайла Драгоманова, м. Київ; **Тетяна ШВАЛЮК**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії та логопсихології Українського державного університету імені Михайла Драгоманова, м. Київ; **Оксана КОНСТАНТИНІВ**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії і спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський; **Олексій ГАВРИЛОВ**, кандидат психологічних наук, професор кафедри логопедії і спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

У колі наукових інтересів авторів є проблеми формування професійних компетенцій учителів-логопедів. E- ail: kaflogoped@ukr.net; Email: fedorenkosvit@gmail.com.

Contact: Natalia HAVRILOVA, Ph.D. in Pedagogy, Professor, Department of Speech Therapy and Special Techniques at Kamianets-Podilsky Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilsky, Ukraine; **Svitlana FEDORENKO**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor Department of Speech Therapy and Special Techniques at Kamianets-Podilsky Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilsky, Ukraine; **Vladyslav TYSHCHENKO**, Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor of the Department of Logopedics and Logopsychology at the Mykhailo Drahomanov Ukrainian State, Kyiv, Ukraine; **Olena MILEVSKA**, Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor of the Department of Speech Therapy and Special Techniques at Kamianets-Podilsky Ivan Ohienko National

University, Kamianets-Podilsky, Ukraine; **Oksana TKACH**, Ph.D. in Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Chair of Speech Therapy and Special Methods at Kamianets-Podilsky National Ivan Ohienko University, Kamianets-Podilsky, Ukraine; **Yulia PINCHUK**, Ph.D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Logopedics and Logopsychology at the Mykhailo Drahomanov Ukrainian State University, Kyiv, Ukraine; **Tetiana SHVALIUK**, Ph.D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Logopedics and Logopsychology at the Mykhailo Drahomanov Ukrainian State University, Kyiv, Ukraine; **Oksana KONSTANTYNIV**, PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Speech Therapy and Special Methods at Kamianets-Podilsky National University named after Ivan Ohienko, Kamianets-Podilsky, Ukraine; **Oleksiy HAVRILOV**, Ph.D. in Pedagogical Sciences, Professor of Department of Speech Therapy and Special Techniques at Kamianets-Podilsky Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilsky, Ukraine.

The authors' research interests encompass the issues related to developing professional competencies in speech therapists. Email: kaflogoped@ukr.net; Email: fedorenkosvit@gmail.com.

Відомості про наявність друкованих статей: М. Шеремет, Н. Гаврилова, С. Федоренко, В. Тищенко, О. Мілевська, О. Ткач, Ю. Пінчук, Т. Швалюк, О. Константинів, О. Гаврилов. Науково-теоретичні та прикладні підходи до формування професійних компетенцій вчителя-логопеда. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): зб. наук. праць*. Вип. 21. 2023. С. 131-168.

Гаврилова Н., Федоренко С., Тищенко В., Мілевська О., Ткач О., Пінчук Ю., Швалюк Т., Константинів О., Гаврилов О. Науково-теоретичні та прикладні підходи до формування професійних компетентностей терапевта мови та мовлення. У статті окреслено науково-теоретичні підходи та узагальнення структурно-прагматичного аналізу, що покладені в основу розроблення професійного стандарту «Терапевт мови та мовлення». Розроблення означеного професійного стандарту пов'язане з тісною взаємодією роботодавців та закладів вищої освіти з метою вироблення спільних стратегій, що відповідають сучасному рівню наукових та методичних підходів, вимогам практичної діяльності фахівців, запитам ринків

праці та послуг, потребам осіб з порушеннями мови та мовлення.

У статті представлено робочі матеріали до професійного стандарту «Терапевта мови та мовлення», що їх розробила робоча група викладачів Українського державного університету імені М. П. Драгоманова та Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка із залученням фахівців-практиків в галузі клінічної логопедії та терапії мови та мовлення.

В основу розроблення професійного стандарту покладено компетентнісний підхід, що зарекомендував себе як сучасний науковомісткий та інтегрований метод опису професійної діяльності фахівців різних галузей знань, що максимально наближений до професійної діяльності фахівців та охоплює кваліфікації, трудові функції, компетентності, знання, уміння, умови праці, шляхи й рівні підвищення фахової кваліфікації тощо.

Представлені матеріали до професійного стандарту «Терапевт мови та мовлення» ставлять за мету: внормувати спірні питання в професійній діяльності фахівців цієї нової професії; розробити систему професійних функцій, компетентностей, знань та умінь, що визначають спроможність фахівця виконувати покладені на нього обов'язки з мовної та мовленнєвої реабілітації хворих, відновлення функції комунікації, а також ковтоання.

Ключові слова: професійний стандарт, стандарт вищої освіти, професійні компетентності, терапевт мови та мовлення, професійна кваліфікація.

Havrilo N., Fedorenko S., Tyshchenko V., Milevska O., Tkach O., Pinchuk Y., Shvaliuk T., Konstantyniv O., Havrilov O. **Scientific-theoretical and applied approaches to the formation of professional competences of a speech-language therapist.** The article covers the scientific-theoretical approaches and generalizations of structural-pragmatic analysis that are the basis for the development of the professional standard "Speech-Language Therapist". The development of this professional standard is related to the close interaction of stakeholders and institutions of higher education in order to develop joint strategies that meet the modern level of scientific and methodical approaches, the requirements of the practical activity of specialists, the demands of the labor and service markets, and the needs of people with speech and language disorders.

The article presents the working materials for the professional

standard "Speech-Language Therapist" developed by a working group of teachers of Mykhailo Dragomanov Ukrainian State University and Ivan Ohienko Kamianets-Podilskyi National University with the involvement of practitioners in the field of clinical logopedia (speech therapy) and speech-language therapy.

The development of the professional standard is based on the competence approach, which has known as a modern scientific and integrated method of describing the professional activity of specialists in various fields of knowledge, which is as close as possible to the professional activity of specialists, and covers qualifications, work functions, competences, knowledge, skills, working conditions, ways and levels of professional qualification improvement, etc.

According to the National Classifier of Ukraine DK 009:2010 "Classification of types of economic activity", the profession "Speech and speech therapist" belongs to section Q: Health care and provision of social assistance; Chapter 86: Health care; groups 86.9: Other activities in the field of health care; class 86.90: Other health care activities.

According to the National Classifier of Ukraine DK 003:2010 "Classifier of Professions", the profession "Speech-Language Therapist" belongs to Section 2: Professionals, Subsection 22: Professionals in the field of life sciences and medical sciences, class 222: Professionals in the field of medicine (except nurses); subclass 2229: Other medical professionals (except nursing and midwifery); groups 2229.2 Professionals in the field of medicine (except nursing and midwifery).

The generalized name of the profession and the name of the typical position is Speech-Language Therapist.

Professional qualifications and their level according to the National Framework of Qualifications (last amended on June 25, 2000 No. 519):

Speech-language therapist, specialist, 7th level of NFK

Speech-language therapist, specialist of 2nd category, 7th level of NFK
Speech-language therapist, specialist of 1st category, 7th level of NFK
Speech-language therapist, specialist of the highest category, 7th level of NFK

Names of documents confirming a person's professional qualifications:

- master's degree with a record of the professional qualification "Speech-Language Therapist"
- master's degree with a record of the professional qualification

"Speech therapist" (Regulation of the Cabinet of Ministers of Ukraine, November 3, 2021 No. 1268)

The presented materials for the professional standard "Speech-Language Therapist" aim to normalize controversial issues in the professional activity of specialists of this new profession. They will contribute to the development of a system of professional functions, competences, knowledge and skills that determine the ability of a specialist to perform the functions assigned to him in speech-language rehabilitation of patients, restoration of the function of communication and swallowing.

Key words: professional standard, standard of higher education, professional competences, speech and language therapist, professional qualification.

Постановка проблеми. Реформування системи професійної підготовки фахівців у галузях знань, що дотичні до проблем допомоги особам з функціональними порушеннями мови та мовлення, на сьогодні пов'язане з тісною співпрацею роботодавців та закладів вищої освіти з метою виробити спільні стратегії, що відповідають: сучасному рівню наукових та методичних підходів; вимогам практичної діяльності фахівців; запитам ринків праці та послуг; потребам осіб з порушеннями мови та мовлення.

Актуальним подоланням означених проблем є розроблення професійного стандарту групи професій, пов'язаних з цією сферою діяльності: «Вчитель-логопед», «Логопед», «Терапевт мови та мовлення».

У цій статті ми розглянемо науково-теоретичні та прагматичні підходи до розроблення професійного стандарту «Терапевт мови та мовлення».

Цю професію введено в «Класифікатор професій» нещодавно, лише 2021 р., а тому вона спричиняє найбільше дискусій – починаючи від її назви до рівня визначення кола відповідних функцій та компетентностей терапевтів мови та мовлення, форм підвищення їхньої кваліфікації, переліку закладів вищої освіти, що зможуть забезпечити їхню підготовку на належному рівні.

Жодне з означених питань натепер не є розв'язаним остаточно, а тому тривають дискусії, а з ними й спроби знайти найправильніші та найефективніші рішення.

Пропоновані матеріали до професійного стандарту «Терапевта

мови та мовлення» розробила робоча група викладачів Українського державного університету імені М. П. Драгоманова та Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка із залученням фахівців-практиків у галузі клінічної логопедії та терапії мови та мовлення.

Мета статті: репрезентувати науково-теоретичні та прикладні аспекти розроблення професійного стандарту «Терапевт мови та мовлення».

Виклад основного матеріалу. Професійний стандарт за визначенням Національного агентства кваліфікацій – це «затверджені в установленому порядку вимоги до компетентностей працівників, що слугують основою для формування професійних кваліфікацій» [29].

Нормативно-правовою основою для розроблення професійних стандартів є «Порядок розроблення, введення в дію та перегляду професійних стандартів», затверджений Постановою Кабінету Міністрів України від 17 грудня 2022 р. №1453.

В основу розроблення професійних стандартів покладено компетентнісний підхід, що цілком відповідає сучасним уявленням про відповідність працівника певному рівню професійної кваліфікації та освітнім завданням підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти. Саме тому залучення до роботи провідних фахівців вищої освіти і практики є доречним і аргументованим.

Створення професійного стандарту «Терапевта мови та мовлення» на сьогодні видається доволі складною проблемою. Адже донедавна такої професії в Україні не було. Однак потребу в таких фахівцях упродовж багатьох десятиліть у закладах охорони здоров'я задовольняли вчителі-логопеди, працівники з педагогічною освітою, озброєні компетентностями, знаннями та вміннями, необхідними для проведення якісної абілітаційної та реабілітаційної роботи з пацієнтами різного віку (від раннього до старечого) з подолання порушень мовлення, з якими пацієнти переважно звертаються до закладів охорони здоров'я: дизартрії, алалії, заїкання (та інші порушення просодичного компонента мовлення), афазії, порушення голосу, системні порушення мовлення вторинного генезу в осіб з сенсорними, когнітивними відхиленнями, комунікативними розладами тощо.

Той самий обсяг роботи (щоправда, доповнений також завданнями реабілітації хворих з порушеннями ковтання) з 2027 р. МОЗ України покладатиме лише на терапевта мови та мовлення.

Однак досі жоден заклад вищої освіти не розробив відповідних освітніх стандартів, освітньо-професійних програм, а отже, немає й набору студентів на означену спеціальність, що ставить під сумнів можливість забезпечити заклади охорони здоров'я «Терапевтами мови та мовлення» в достатньому обсязі протягом часу, що залишився до 2027 р.

З огляду на це розроблення професійного стандарту групи професій «Вчитель-логопед», «Логопед», «Терапевт мови та мовлення» зініціювали заклади вищої освіти, що мають досвід підготовки «Вчителя-логопеда» в межах освітньої спеціальності 016 Спеціальна освіта. Логопедія.

Наша аргументація така.

1. За жодною іншою спеціальністю (зокрема й у галузі знань «Охорона здоров'я») досвіду підготовки фахівців, озброєних компетентностями для проведення терапії мови та мовлення, в Україні немає.

2. Професії вчитель-логопед, логопед та терапевт мови та мовлення є генетично близькими: значна частка компетентностей, пов'язаних з діагностикою та подоланням порушень мови та мовлення в цих професіях, є спільною.

3. Відмінності в компетентностях «Терапевта мови та мовлення» мають переважно характер термінологічних еквівалентів, пов'язаних зі специфікою роботи в закладах охорони здоров'я.

4. До суттєвих відмінностей кваліфікацій терапевта мови та мовлення варто віднести ті, що пов'язані з реабілітацією хворих з порушеннями ковтання. Однак з 2022 р. навчальними планами підготовки вчителів-логопедів другого (магістерського) рівня вищої освіти в ряді ЗВО передбачено формування означених компетентностей в рамках додаткових спеціалізацій.

Далі пропонуємо розглянути матеріали до проекту професійного стандарту «Терапевт мови та мовлення».

Згідно з Національним класифікатором України ДК 009:2010 «Класифікація видів економічної діяльності» професія «Терапевт мови та мовлення» відноситься до секції Q: Охорона здоров'я та надання соціальної допомоги; розділу 86: Охорона здоров'я; групи 86.9: Інша діяльність у сфері охорони здоров'я; класу 86.90: Інша діяльність у сфері охорони здоров'я.

Згідно з Національним класифікатором України ДК 003:2010

«Класифікатор професій» професія «Терапевт мови та мовлення» відноситься до розділу 2: Професіонали; підрозділу 22: Професіонали в галузі наук про життя та медичних наук; класу 222: Професіонали в галузі медицини (крім медичних сестер); підкласу 2229: Інші професіонали в галузі медицини (крім сестринської справи та акушерства); групи 2229.2 Професіонали в галузі медицини (крім сестринської справи та акушерства).

Узагальнена назва професії та назва типової посади – терапевт мови та мовлення.

Професійні кваліфікації та їхній рівень згідно з Національною рамкою кваліфікацій (останні зміни 25.06.2000 р. № 519):

- терапевт мови та мовлення, спеціаліст, 7 рівень НРК;
- терапевт мови та мовлення, спеціаліст 2 категорії, 7 рівень НРК;
- терапевт мови та мовлення, спеціаліст 1 категорії, 7 рівень НРК;
- терапевт мови та мовлення, спеціаліст вищої категорії, 7 рівень

НРК.

Назви документів, що підтверджують професійну кваліфікацію особи:

- диплом магістра із записом про професійну кваліфікацію «Терапевт мови та мовлення»;
- диплом магістра із записом про професійну кваліфікацію «Вчитель-логопед» (Постанова Кабінету Міністрів України від 3 листопада 2021 р. № 1268)

Таблиця 1

**Назва й суб'єкти освітньої діяльності та кваліфікаційні центри,
уповноважені присвоювати / підтверджувати та визнавати
професійну кваліфікацію**

Назва професійної та / або часткової професійної кваліфікації	Суб'єкти, уповноважені законодавством на присвоєння / підтвердження та визнання професійних кваліфікацій	
	Кваліфікаційні центри	Суб'єкти освітньої діяльності
Терапевт мови та мовлення	ЗВО	підготовка на другому (магістерському) рівні вищої освіти за спеціальністю 227 Фізична терапія, ерготерапія спеціалізації 227.03 Терапія мови та мовлення галузі знань 22 Охорона здоров'я

Вчитель-логопед	ЗВО	підготовка на другому (магістерському) рівні вищої освіти за спеціальністю 016 Спеціальна освіта спеціалізації 016.01 Логопедія галузі знань 01 Освіта / Педагогіка
-----------------	-----	---

Ключові визначення, які доцільно використовувати у формуванні професійних компетенцій вчителя-логопеда.

ПММ – порушення мови та мовлення, що визначаються згідно з клінічним підходом: дислалія, ринолалія, дизартрія (анартрія), дисфонія (афонія), тахілалія, брадилалія, заїкання, алалія, афазія (дисфазія), дисграфія (аграфія), дизорфографія, дислексія (алексія), оральна / артикуляційна апраксія (диспраксія).

Особи з ПММ – діти, підлітки, дорослі з усім спектром розладів, пов'язаних із засвоєнням мови, формуванням і використанням мовлення.

Пацієнти з обмеженнями повсякденного функціонування – пацієнти з порушеннями структурних систем організму та їхніх функцій, обмеженнями активності та їх участі в суспільному житті, що виникли внаслідок травм, хвороб та інших патологічних станів.

Терапія мови та мовлення – це процес реабілітації / абілітації з метою забезпечення / підтримки максимально можливого рівня аспектів комунікації та ковтовання осіб з ПММ. Вона містить комплекс заходів з відновлення / виправлення / формування системи вербальних і невербальних засобів спілкування та умінь з їх використання.

Диференційна діагностика ПММ – розмежування суміжних станів (порушень мовлення зі схожою симптоматикою, первинних та вторинних порушень мовлення).

Супровід терапевтом мови та мовлення осіб з ПММ – узгоджена діяльність терапевта мови та мовлення з фахівцями мультидисциплінарної реабілітаційної команди та іншими залученими фахівцями під час надання допомоги, спрямованої на виправлення / розвиток / формування / відновлення в них навичок комунікації та успішну адаптацію їх у соціумі.

Підтримка – комплекс заходів, спрямованих на запобігання, сповільнення втрати мови та мовлення.

Представники осіб з ПММ – члени родини, опікуни, інші особи, уповноважені законом представляти інтереси осіб з ПММ.

Орієнтовний опис трудових функцій вчителя-логопеда – у Таблиці 2.

Таблиця 2.

Опис трудових функцій вчителя-логопеда

Трудові функції	Компетентності	Результати навчання			
		Знання	Уміння / навички	Комунікація	Відповідальність і автономія
А. Організаційна	А.1. Здатність організувати терапію мови та мовлення.	А.1.3.1. Принципи, методи, технології, засоби, форми організації терапії мови та мовлення; профільну, оцінювальну та звітну документацію. А.1.3.2. Методи збору та аналізу інформації про поширеність та рівень складності виявлених порушень мовлення. А.1.3.3. Нормативно-правові акти, що діють у сфері організації терапії мови та мовлення.	А.1.У.1. Аналізувати, узагальнювати та систематизувати інформацію про кількість осіб з ПММ, яким були надані та надаються послуги з терапії мови та мовлення, рівень складності їхніх порушень, результати та ефективність проведеної роботи. А.1.У.2. Вести документацію відповідно нормативно-правових вимог та згідно з трудовим розпорядком закладу ОЗ.	А.1.К.1. Комунікувати з фахівцями МДРК, членами родин, залученими фахівцями, з використанням коректної професійної термінології державною мовою.	А.1.В.1. Враховувати колегіальну думку членів МДРК при організації терапії мови та мовлення. А.1.В.2. Дотримуватися правил: техніки безпеки на робочому місці; охорони праці; пожежної безпеки. А.1.В.3. Інформувати відповідальних осіб про можливі труднощі в організації терапії мови та мовлення та пропонувати

			A.1.У.2. Складати графік (маршрутну карту) надання послуг з терапії мови та мовлення		и шляхи їх подолання. A.1.В.4. Керуватися нормативно-правовим забезпеченням для організації терапії мови та мовлення.
A.2. Здатність планувати терапію мови та мовлення	A.2.3.1. Особливості розроблення та структуру індивідуальної програми та плану терапії мови та мовлення (комунікації) та ковання. A.2.3.2. Нормативно-правові акти, що визначають вимоги щодо складання індивідуальної програми та плану терапії мови та мовлення (комунікації) та ковання.	A.2.У.1. За результатами реабілітаційного обстеження визначати ближні та дальні цілі реабілітації, орієнтовний термін їх досягнення, розробляти покрокову індивідуальну програму та плану терапії мови та мовлення (комунікації) та ковання.	A.1.К.1. Комунікувати з фахівцями МДРК на етапі планування.	A.1.В.1. Відповідати за створену програму та план терапії мови та мовлення (комунікації) та ковання. A.1.В.2. Дотримуватися нормативно-правових актів при складанні програми та плану терапії мови та мовлення (комунікації) та ковання.	

	<p>A.3. Здатність організувати реабілітаційне середовища для проведення діагностики та терапії мови та мовлення та ковтання.</p>	<p>A.3.3.1. Особливості організації робочого місця терапевта мови та мовлення (в різних умовах реабілітаційного закладу в залежності від потреб та можливостей пацієнта) A.3.3.2. Диференційовані позиції особи з ПММ під час реабілітаційної / абілітаційної сесії. A.3.3.3. Характеристики технічних засобів, допоміжних пристосувань, необхідних для терапії мови та мовлення та ковтання.</p>	<p>A.3.У.1. Підбирати та користуватися технічними засобами, допоміжними пристосуваннями, необхідними для терапії мови та мовлення та ковтання. A.3.У.2. Організувати робоче місце відповідно до рівня функціональних можливостей осіб з ПММ.</p>	<p>A.3.К.1. Обговорювати та залучати фахівців МДРК та членів родин до організації реабілітаційного середовища для проведення терапії мови та мовлення та ковтання.</p>	<p>A.3.В.1. Дотримуватися правил техніки безпеки застосування технічних засобів та допоміжних пристосувань. A.3.В.2. Дотримуватися санітарно-гігієнічних норм при організації реабілітаційного / абілітаційного середовища.</p>
<p>Предмети та засоби праці: Нормативно-правові документи, що регулюють організацію та забезпечення діяльності терапевта мови та мовлення; методичне забезпечення організації процесу реабілітації / абілітації; персональний комп'ютер (ноутбук), принтер (БФП) та інша оргтехніка; спеціалізоване програмне забезпечення; офісно-канцелярські засоби; логопедична, медична, педагогічна та психологічна література; меблі.</p>					

<p>Б. Діагностично-консультативна (Реабілітаційне обстеження осіб з ПММ, консультування учасників в процесу реабілітації / абілітації).</p>	<p>Б.1. Здатність до організації реабілітаційного обстеження та консультативної діяльності осіб з ПММ та порушенням и ковтаня.</p>	<p>Б.1.3.1. Структура і методика організаційного етапу реабілітаційного обстеження. Б.1.3.2. Способи встановлення контакту з пацієнтами і тими, хто їх супроводжує. Б.1.3.3. Зміст, порядок, джерела збору анамнестичних даних та іншої первинної інформації. Б.1.3.4. Методики діагностики порушень мовлення, комунікації та ковтаня в осіб з ПММ. Б.1.3.5. Нормативно-правові основи роботи з персональною інформацією</p>	<p>Б.1.У.1. Організувати процес проведення діагностики ПММ, комунікації та ковтаня. Б.1.У.2. Визначити мету й завдання діагностики ПММ, комунікації та ковтаня. Б.1.У.3. Забезпечувати сприятливу психологічну атмосферу в процесі проведення реабілітаційного обстеження та консультативної діяльності. Б.1.У.4. Добирати відповідні діагностичні методики та матеріали; розробляти (добирати) протоколи реабілітаційного обстеження.</p>	<p>Б.1.К.1. Налагоджувати довірливу комунікацію з особами з ПММ та членами їхніх родин. Б.1.К.2. Спілкуватися з особами з ПММ з використанням різних форм комунікації (мовленнєвої, альтернативної, змішаної).</p>	<p>Б.1.В.1. Адекватно оцінювати стан готовності осіб з ПММ до взаємодії. Б.1.В.2. Дотримуватися принципів деонтології, пацієнт-центрованого підходу.</p>
--	---	---	--	--	--

		<p>Б.1.3.6. Інструкційні матеріали щодо організації та проведення реабілітаційного обстеження та консультативної діяльності.</p>	<p>Б.1.У.5. Проводити консультування осіб з ПММ та ПО. Б.1.У.6. Надавати консультативні послуги особам з ПММ та їхнім ПО з питань терапії мови та мовлення, порушень комунікації і ковтання. Б.1.У.6. Оцінювати середовище, в якому перебуває особа з ПММ та його вплив на процес реабілітації / абілітації мови та мовлення, комунікації та ковтання.</p>		
	<p>Б.2. Здатність до проведення реабілітаційного обстеження мови та мовлення, комунікації та ковтання</p>	<p>Б.2.3.2. Методики (завдання, тести) діагностики різних компонентів мовлення: фонетичного ,</p>	<p>Б.2.У.1. Здійснювати вибір методів та засобів реабілітаційного обстеження порушень розуміння</p>	<p>Б.2.К.1. Спілкуватися з особами з ПММ з використанням різних форм комунікації (мовленнєво</p>	<p>Б.2.В.1. Відповісти за достовірність зібраної інформації, дотримуватися правил її передачі / не</p>

	<p>в осіб з обмеженням повсякденно го функціонування.</p>	<p>фонематично го, темпо-ритмічного, інтонаційно-мелодичного, лексико-семантичного, граматичного (морфологічного, синтаксичного), діалогічного, монологічного тощо.</p> <p>Б.2.3.3. Методики дослідження графомоторних, оптико-просторових компонентів писемного мовлення, процесу читання, письма та рахунку.</p> <p>Б.2.3.4. Методики нейропсихологічної діагностики, особливості вивчення сенсомоторних, гностико-практичних, мнестичних, інтелектуальних процесів.</p>	<p>мови, використання мовлення, комунікації і ковтання.</p> <p>Б.2.У.2. Проводити реабілітаційне обстеження розуміння мови, використання мовлення, комунікації та ковтання.</p> <p>Б.2.У.3. Здійснювати якісний та кількісний аналіз результатів реабілітаційного обстеження порушень мовлення та комунікації критично оцінювати достовірність отриманих даних, узагальнювати їх.</p> <p>Б.2.У.4. Виявляти порушення ковтання; інтерпретувати опис апаратно-інструментальних</p>	<p>ї, альтернативної, допоміжної, змішаної, ін.).</p>	<p>розголошення.</p> <p>Б.2.В.2. Дозувати навантаження під час процедури реабілітаційного обстеження з урахуванням індивідуальних можливостей осіб з ПММ.</p> <p>Б.2.В.3. Коректно, етично оцінювати виконання завдань реабілітаційного обстеження особами з ПММ.</p>
--	---	--	---	---	---

	<p>Б.2.3.5. Методики вивчення когнітивних аспектів комунікації: здійснення планування регуляції, контролю, прогнозування комунікативних дій, узагальнення упорядкування інформації.</p> <p>Б.2.3.6. Скринінгові тести обстеження навичок ковтання.</p> <p>Б.2.3.7. Процедуру та методи збору додаткової інформації про осіб з ПММ (вивчення медичної та іншої супровідної документації анкетування членів сім'ї / законних представників, ін.).</p>	<p>досліджень цієї навички (відеоендоскопія, відеофлюорокопія, відеостробокопія, ін.).</p> <p>Б.2.У.3. Вивчати середовище в якому комунікує особа з ПММ, аналізувати та узагальнювати зібрані дані.</p>	
--	--	--	--

	<p>Б.3. Здатність аналізувати та узагальнювати результати реабілітаційного обстеження.</p>	<p>Б.3.3.1. Нормотипові показники онтогенезу мовлення та комунікації у людини; анатомо-функціональні особливості мовленнєвого апарату та органів ковтання; причини, механізми та структуру порушень мовлення у осіб різного віку.</p> <p>Б.3.3.2. Мати знання з анатомії, фізіології, неврології, нейропсихології, логопедії, лінгвістики, психології, ін..</p> <p>Б.3.3.3. Критерії оцінки якості виконання діагностичних завдань, методи кількісного та якісного аналізу</p>	<p>Б.3.У.1. Визначати етіологію, структуру, рівень складності генетичних, вроджених, розвиткових, набутих, нейродегенеративних розладів комунікації, первинних та вторинно обумовлених порушень мовлення.</p> <p>Б.3.У.2. Інтерпретувати результати з метою формування індивідуального реабілітаційного плану.</p>	<p>Б.3.К.1. Обговорювати результати реабілітаційного обстеження з фахівцями МДРК.</p>	<p>Б.3.В.1. Інформувати фахівців МДРК про результати реабілітаційного обстеження.</p> <p>Б.3.В.2. Відповісти за достовірність отриманої діагностичної інформації, дотримуватися правил її передачі / не розголошення.</p>
--	---	---	--	--	---

		інформації, її узагальнення Б.3.3.4. Критерії розмежування порушень мовлення із суміжними станами (порушеннями мовлення при розладах свідомості, психіки, нейродегенеративних захворюваннях). Б.3.3.4. Критерії диференціації порушень мовлення.			
Б.4. Забезпечувати документальну фіксацію результатів реабілітаційного обстеження та консультативної діяльності.	Б.4.3.1. Перелік і вимоги до оформлення документації за результатами діагностики та консультування, що регламентуються положеннями про надання реабілітаційних / абілітаційних послуг	Б.4.У.1. Фіксувати результати первинного реабілітаційного обстеження осіб з ПММ у індивідуальному реабілітаційному плані та в інших видах документації. Б.4.У.2. Формулювати	Б.4.К.1. Спілкуватися з членами МДРК.	Б.4.В.1. Систематично вести, правильно оформляти (з використанням коректної термінології та кодування за МКФ) документацію. Б.4.В.2. Самостійно формувати заключення та	

		<p>у закладах ОЗ.</p> <p>Б.4.3.2. Спеціальну термінологію, особливості кодування (за МКФ), специфіку формального та неформального оцінювання, правила оформлення заключень.</p> <p>Б.4.3.3. Нормативно-правові засади захисту прав осіб з ПММ (у сім'ї; у закладах охорони здоров'я, ін.), порядок проведення консультивання.</p>	<p>заклучення з використанням спеціальної термінології і кодування.</p> <p>Б.4.У.3. Вести та зберігати ділову документацію щодо діагностико-консультативної діяльності згідно із законодавством України і внутрішнього розпорядку закладу.</p>		<p>відповідати за достовірність зафіксованих у документації результатів реабілітаційного обстеження</p> <p>Б.4.В.3. Дотримуватися конфіденційності при оформленні та зберіганні документації.</p>
<p>Предмети та засоби праці: діагностичні методики та інструментарій (настінне дзеркало, індивідуальні дзеркала, іграшки, дидактичні матеріали, книги та підручники); протоколи реабілітаційного обстеження мовлення, персональний комп'ютер (ноутбук), оргтехніка; цифрові діагностичні програми (методики, дидактичні матеріали, цифрові протоколи та аналітичні програми обробки інформації); офісно-канцелярські засоби; література професійного спрямування; меблі; м'які сенсорні меблі, килим (для роботи з пацієнтами), апарати та допоміжні матеріали для дослідження функції ковтання (загущувачі, спеціальний посуд, ін.), ін.</p>					

<p>В. Терапія мови та мовлення</p>	<p>В.1. Здатність визначати цілі, поетапність та зміст терапії мови та мовлення.</p>	<p>В.1.3.1. Мати ґрунтовні медико-біологічні, логопедичні, психолого-педагогічні знання. В.1.3.2. Зміст, методи, прийоми терапії мови та мовлення. В.1.3.4. Взаємозв'язок цілей, основні структурні компоненти реабілітаційного маршруту. В.1.3.5. Систему кодування реабілітаційних втручань терапії мови та мовлення відповідно НК 026:2021 "Класифікатор медичних інтервенцій"</p>	<p>В.1.У.1. Визначати ближні та дальні цілі реабілітаційного / абілітаційного процесу на основі заключення та реабілітаційного потенціалу пацієнта. В.1.У.2. Розробляти реабілітаційний план та індивідуальну програму терапії мови та мовлення. В.1.У.3. Визначати зміст етапів проведення терапії мови та мовлення (з визначенням термінів і прогнозів на кожному з них). В.1.У.4. Розробляти стратегію спілкування з особами з ПММ. В.1.У.5. Здійснювати</p>	<p>В.1.К.1. Комунікувати з фахівцями МДРК, медичних консилиумів, членами сімей / законними представниками.</p>	<p>В.1.В.1. Самостійно формувати зміст індивідуальної програми з терапії мови та мовлення, добирати код реабілітаційного втручання. В.1.В.2. Узгоджувати реабілітаційний маршрут терапії мови та мовлення, з фахівцями МДРК та медичних консилиумів. В.1.В.3. Відстоювати власні професійні переконання з урахуванням принципів деонтології. В.1.В.3. Узгоджувати з учасниками реабілітаційного процесу оптимальний обсяг</p>
--	---	---	--	---	---

			кодування реабілітаційних втручань з терапії мови та мовлення.		навантаження (тривалість та кількість занять, кількість вправ ін.) на особу з ПММ, терміни реабілітації / абілітації та терапевтичний прогноз.
В.2. Здатність добирати ефективні технології та методичне забезпечення терапії мови та мовлення.	В.2.3.1. Технології абілітаційних / реабілітаційних втручань з терапії мови та мовлення. В.2.3.2. Методики з терапії мови та мовлення (методи сенсорної стимуляції, масаж органів артикуляції та мімічної мускулатури, методики відновлювальної роботи	В.2.У.1. Добирати реабілітаційні методики, технології, ІКТ та різні засоби терапії мови та мовлення відповідно до індивідуальних потреб, функціональних можливостей осіб з ПММ.	В.2.К.1. Комунікувати з фахівцями МДРК, медичних консилиумів, соціальними працівниками, членами сімей / законними представниками.	В.2.В.1. Дотримуватися правил збереження фізичного і психічного здоров'я осіб з ПММ. В.2.В.2. Відповідати за вибір методів і засобів терапії мови та мовлення. В.2.В.3. Реалізовувати інноваційний підхід, виявляти ініціативу	

		<p>при афазіях, відновлювальної та підтримуючої терапії при дизартріях, дисфагіях і нейродегенеративних захворюваннях, подолання заїкання, ін.).</p> <p>В.2.3.3. Методики подолання (корекції), формування, відновлення, імпресивного, експресивного, усного, писемного мовлення та їх окремих компонентів (фонетичного, фонематичного, фонаційного, темпо-ритмічного, інтонаційно-мелодичного, лексико-семантичного, граматичного (морфологічного, синтаксичного), діалогічного,</p>			<p>щодо підбору методів та технологій з терапії мови та мовлення.</p> <p>В.2.В.4. Дотримуватися правил техніки безпеки під час використання ІКТ та інших технічних та інструментальних засобів.</p>
--	--	--	--	--	--

		<p>монологічно го, ін. В.2.3.3. Методи нейропсихол огічної і нейролінгвіс тичної реабілітації / абілітації. В.2.3.5. Санітарно- гігієнічні вимоги та методику використан ня інструментал ьних засобів (зондів для постановки звуків та артикуляційн ого масажу, зондозамін ників, логостимуло нів, масажерів, ін.). В.2.3.6. Основи спеціальної психології. В.1.3.7. Засоби реабілітації / абілітації мови, мовлення, комунікації та ковтання</p>			
--	--	---	--	--	--

		(словесні, наочні, практичні, технічні, інструментальні ін.).			
В.3. Здатність до реалізації технологій та методик з терапії мови та мовлення.	В.3.3.1. Різні форми організації процесу реабілітації / абілітації, особливості їх застосування відповідно до визначених цілей з терапії мови та мовлення, функціональних можливостей та індивідуальних особливостей пацієнтів. В.3.3.2. Прийоми і методи реабілітаційних втручань з терапії мови та мовлення. В.3.3.3. Методи оцінки досягнення планованих результатів з	В.3.У.1. Реалізовувати реабілітаційний супровід з урахуванням психофізичних, вікових особливостей, індивідуальних потреб, можливостей та здібностей осіб з ПММ. В.3.У.2. Застосовувати науково обґрунтовані, доцільні методики та технології з терапії мови та мовлення. В.3.У.3. Застосовувати інструментарій для масажу і міофасціальної стимуляції органів артикуляції, постановки звуків мовлення.	В.3.К.1. Комунікувати з фахівцями МДРК, членами сімей / законними представниками. В.1.К.2. Налагоджувати спілкування з особами з ПММ з урахуванням їх особистісних якостей.	В.3.В.1. Відповісти за доцільність, безпечність, ефективність застосування відповідних прийомів, методів та засобів реабілітації. В.3.В.2. Проводити роботу з реабілітації / абілітації, з урахуванням принципів деонтології.	

	терапії мови та мовлення.		В.3.У.4. Контролювати перебіг реабілітаційного процесу з терапії мови та мовлення та вносити зміни у індивідуальний реабілітаційний план.		
<p>Предмети та засоби праці:</p> <ul style="list-style-type: none"> - методики для подолання порушень мовлення, комунікації та ковтання; - інструментарій: трубочки для пиття, горнятка для пиття пацієнтами з дисфагією, трубки для тренування кусання (жування), посуд для модифікованої їжі, маленька дощечка для письма, силіконові тримачі для ручок, набори сертифікованих зондів, тренажерів, стимулонів, зондозамінників для подолання (відновлення) порушень артикуляційної моторики, вимови фонем, ін.), масажери (суджок-масажери, сенсорні м'ячі, вібромасажери, ін.); лотки / контейнери для інструментів, ін.; - допоміжні речовини для роботи з дисфагією: загущувачі їжі, харчові барвники. - санітарно-гігієнічні засоби: мило, антисептичні засоби, ін.; - набори тематичних карток, альбоми, роздатковий наочний матеріал, посібники, настільні ігри, ін.), теки, контейнери для матеріалів, засоби для альтернативної комунікації (картки, папки, комунікативні кнопки, ін.), каса літер і цифр, методична література ін.; - технічні засоби: персональний комп'ютер з монітором (або ноутбук); оргтехніка (ксерокс, ламінатор, принтер, ін.), пересувна дошка (фліпчарт), планшет, смартфон, акустична гарнітура, мікрофон, ін.; - доступ до мережі Інтернет; цифрових платформ, ресурсів, програмного забезпечення реабілітаційного процесу, ін.; - обладнання для кабінету: кушетка, настінне дзеркало з підсвіткою, індивідуальні дзеркала, умивальник, стіл, стільці, письмовий стіл, вішак для одягу, килим, шафи для діагностичних та терапевтичних матеріалів, книг та документів, настільна лампа, ін. - канцелярське приладдя: фломастери, ручки, олівці, скріпки, зошити, альбоми, папір кольоровий і білий, ножиці, пензлики, фарби, пластилін, кінетичний пісок, ін. 					

Г. Партнерська взаємодія (Забезпечення взаємозв'язку та співпраці з учасниками мультидисциплінарної команди)	Г.1. Здатність ефективно взаємодіяти з фахівцями реабілітаційного супроводу осіб з ПММ.	Г.1.3.1. Науково-теоретичні та методичні основи реабілітаційного супроводу осіб з ПММ. Г.1.3.2. Сутність, принципи, форми партнерської взаємодії фахівців МДРК та інших команд. Г.1.3.3. Специфіку моніторингу і контролю динаміки психофізичного розвитку осіб з ПММ в умовах роботи МДРК.	Г.1.У.1. Узгоджувати діяльність / дії з терапії мови та мовлення з діями іншими фахівців. Г.1.У.2. Взаємодіяти з фахівцями МДРК з питань моніторингу і контролю динаміки подолання (відновлення) порушень мовлення у осіб з ПММ. Г.1.У.3. Реалізовувати супровід осіб з ПММ у взаємодії з фахівцями МДРК та ін.	Г.1.К.1. Встановлювати ефективну взаємодію з фахівцями МДРК та іншими спеціалістами. Г.1.К.2. Інформувати інших фахівців про стратегію супроводу осіб з ПММ та його динаміку.	Г.1.В.1. Відповідати за: прийняті рішення з питань супроводу та його ефективність в умовах партнерської взаємодії: здійснений прогноз розвитку осіб з ПММ; визначені фактори, що впливають на досягнення поставлених цілей; зроблену оцінку ризиків та ймовірних наслідків.
	Г.2. Здатність до системного супроводу сім'ї особи з ПММ.	Г.2.3.1. Специфіку особистісної сфери осіб з ПММ. Г.2.3.2. Особливості соціальної адаптації осіб з ПММ в сім'ї. Г.2.3.3. Фактори	Г.2.У.1. Враховувати соціальні особливості родини особи з ПММ. Г.2.У.2. Демонструвати толерантність, коректність	Г.2.К.1. Встановлювати ефективну взаємодію з членами родин / законними представниками осіб з ПММ та іншими	Г.2.В.1. Дотримуватися етичних норм під час взаємодії з членами родин / законними представниками осіб з ПММ та іншими

		(мікросоціальні, сімейні), що впливають на стан мовлення в осіб з ПММ.	під час супроводу сім'ї, особи з ПММ. Г.2.У.3. Залучати членів родин до планування та реалізації індивідуальної реабілітаційної програми терапевта мови та мовлення.	зацікавлені ми особами.	зацікавлені ми особами.
<p>Предмети та засоби праці: меблі, канцелярське приладдя, комп'ютер (ноутбук), принтер (БФП) та інша оргтехніка, засоби зв'язку, доступ до мережі Інтернет, програми та сервіси для спілкування (соцмережі, месенджери тощо), інтерактивна дошка, проєктор; зразки облікової документації відповідного типу закладу (реабілітаційний план, ін.).</p>					
Д. Просвітницько-профілактична (Популяризація знань з терапії мови та мовлення серед населення).	Д.1. Здатність до формування обізнаності щодо порушень мови, мовлення і ковтання серед ПО, фахівців МДРК, інших залучених фахівців.	Д.1.3.1. Сутність, форми, методи та засоби просвітницько-профілактичної діяльності. Д.1.3.2. Основи фахової риторики, професійного мовлення і деонтології.	Д.1.У.1. Доступно в науково-популярній формі поширювати інформацію про: терапію мови та мовлення; мовленнєвий розвиток, його порушення; профілактику та подолання ПММ; фахівців, які надають	Д.1.К.1. Комунікувати з ПО, фахівцями МДРК, іншими залученими фахівцями.	Д.1.В.1. Відповісти за достовірність, коректність та якість поширеної інформації. Д.1.В.2. Дотримуватися етичних норм під час просвітницько-профілактичної діяльності. Д.1.В.3. Аргументувати

			<p>реабілітаційні послуги. Д.1.У.2. Використовувати соціальні мережі та медіаресурси для здійснення просвітницько-профілактичної діяльності серед населення. Д.1.У.3. Розробляти і презентувати інформаційні матеріали просвітницько-профілактичного характеру. Д.1.У.4. Застосовувати фахові знання, різні комунікативні форми та стратегії в процесі професійного спілкування.</p>	<p>професійні погляди.</p>
<p>Предмети та засоби праці: меблі, канцелярське приладдя, комп'ютер (ноутбук), принтер (БФП) та інша оргтехніка; засоби зв'язку, доступ до мережі Інтернет, додатки та сервіси для спілкування (соцмережі, месенджери тощо), інтерактивна дошка, проєктор; інформаційні матеріали просвітницько-профілактичного характеру, стенди для розміщення інформації.</p>				

<p>Е. Професійний розвиток, самовдосконалення.</p>	<p>Е.1. Здатність до особистісного та професійного самовдосконалення, навчання та саморозвитку.</p>	<p>Е.1.3.1. Сутність, зміст, методи та способи здійснення саморефлексії, самоосвіти, самоаналізу власної професійної діяльності. Е.1.3.2. Професійний стандарт та вимоги до професійної діяльності. Е.1.3.3. Нормативно-правове забезпечення підвищення кваліфікації терапевта мови та мовлення. Е.1.3.4. Основні принципи, функції, форми та методи самоосвіти. Е.1.3.5. Основи самопрезентації, створення портфоліо / інформаційної сторінки терапевта мови та мовлення.</p>	<p>Е.1.У.1. Здійснювати пошук, аналіз і синтез інформації з різних джерел для розв'язування конкретних завдань діяльності терапевта мови та мовлення. Е.1.У.2. Визначати відповідність власних професійних компетентностей вимогам професійного стандарту. Е.1.У.3. Перспективно планувати та здійснювати процес самоосвіти, визначати кінцеву і проміжні цілі на шляху професійного зростання та самовдосконалення.</p>	<p>Е.1.К.1. Комунікувати з професійною та науковою спільнотою.</p>	<p>Е.1.В.1. Критично оцінювати свою професійну діяльність, усувати прогалини в знаннях та вміннях. Е.1.В.2. Звітувати щодо заходів з самоосвіти.</p>
---	--	---	---	---	---

	<p>Е.2. Здатність до аналізу сучасного інноваційного вітчизняного та закордонного досвіду у сфері реабілітаційних / абілітаційних послуг.</p>	<p>Е.2.3.1. Сучасні тенденції розвитку терапії мови та мовлення, порівнювати системи надання реабілітаційних / абілітаційних послуг в Україні та за кордоном.</p> <p>Е.2.3.2. Принципи функціонування інформаційного простору та орієнтуватися в ньому.</p> <p>Е.3.3.3. Основні положення щодо дотримання авторського і суміжних прав.</p> <p>Е.2.3.4. Основи роботи з інформаційним простором (бібліотечними та медіаресурсами, мережею Інтернет), способами,</p>	<p>Е.2.У.1. Здійснювати науково-теоретичний аналіз джерел.</p> <p>Е.2.У.2. Обирати достовірні джерела для отримання потрібної для професійної діяльності інформації.</p> <p>Е.2.У.3. Представляти результати науково-теоретичного та методичного пошуку у формі доповідей, публікацій, презентацій, ін.</p>	<p>Е.2.К.1. Обговорювати та поширювати на професійному рівні результати аналізу вітчизняного та закордонного досвіду з питань терапії мови та мовлення.</p>	<p>Е.2.В.1. Відповісти за точність, достовірність та добросовісність представленої інформації.</p> <p>Е.2.В.2. Брати участь у публічних виступах на професійну тематику.</p>
--	--	--	--	--	--

		правилами, культурою дослідження та поширення професійної інформації.			
Е.3. Здатність до вдосконалення власного професійного практичного досвіду.	Е.3.3.1. Правила коректного використання інформації, практичних матеріалів, комп'ютерного забезпечення реабілітаційного / абілітаційного процесу тощо. Е.3.3.2. Форми, методи і засоби презентації та поширення власного професійного досвіду. Е.3.3.2. Методологію розроблення методичних і практичних матеріалів, професійного інструментарію, ін.	Е.3.У.1. Розробляти і вдосконалювати посібники, практичні матеріали, професійний інструментарій, ін., для забезпечення професійної діяльності терапевта мови та мовлення. Е.3.У.2. Доцільно інтегрувати нові міждисциплінарні знання в особистісний досвід. Е.3.У.3. Застосовувати в професійній діяльності знання та вміння, отримані в процесі самоосвіти (участі в навчальних	Е.3.К.1. Обговорювати на професійному та міждисциплінарному рівнях результати особистих напрацювань. Е.3.К.2. Комунікувати з представниками професійної спільноти.	Е.3.В.1. Критично оцінювати свою професійну діяльність, усувати прогалини в знаннях та вміннях. Е.3.В.2. Самостійно застосовувати ІКТ та нести відповідальність за якість розміщених матеріалів. Е.3.В.3. Відповідати за зміст представлених матеріалів та інформації, їх достовірність.	

			<p>семінарах [вебінарах], майстер-класах, тренінгах, курсах підвищення кваліфікації, ін.).</p> <p>Е.3.У.4. Впроваджувати кращі зразки вітчизняного та закордонного професійного досвіду в сфері терапії мови та мовлення.</p> <p>Е.3.У.5. Розробляти тематику та зміст майстер-класів, семінарів (вебінарів), ін.</p> <p>Е.3.У.6. Поширювати професійну інформацію в пошукових та соціальних мережах, вести професійний блог, сайт, ін..</p>	
--	--	--	---	--

	<p>Е.4. Здатність розробляти й упроваджувати інноваційні техніки з терапії мови та мовлення.</p>	<p>Е.4.3.1. Основи розроблення та впровадження інновацій (мікроінновацій) у професійній діяльності.</p>	<p>Е.4.У.1. Генерувати та інтегрувати у власний професійний досвід нові ідеї для вдосконалення реабілітаційного / абілітаційного процесу та соціалізації осіб з порушеннями мовлення.</p> <p>Е.4.У.2. Розробляти, апробувати, підтверджувати вірогідність авторських технік з терапії мови та мовлення, впроваджувати їх у практику.</p>	<p>Е.4.К.1. Комунікувати з професійною, науковою спільнотою з метою обговорення фахових інновацій.</p>	<p>Е.4.В.1. Моніторити ефективність використання розроблених та впроваджених технік з терапії мови та мовлення.</p> <p>Е.4.В.2. Відповісти за достовірність і ефективність розроблених та впроваджених технік.</p>
	<p>Е.5. Здатність до професійного наставництва.</p>	<p>Е.5.3.1. Особливості та методи реалізації професійного наставництва під час роботи з молодими фахівцями, стажерами,</p>	<p>Е.5.У.1. Надавати методичну допомогу терапевтам мови та мовлення для набуття (вдосконалення) ними професійної</p>	<p>Е.5.К.1. Комунікувати з професійною спільнотою, здобувачами вищої освіти, слухачами курсів підвищення</p>	<p>Е.5.В.1. Відповісти за достовірність та ефективність наданої інформації в процесі професійного</p>

		здобувачами вищої освіти.	майстерності . Е.5.У.2. Поширювати власний досвід на курсах підвищення кваліфікації та під час проведення гостьових заходів у ЗВО, ін.	кваліфікації, стажерами, ін.	наставницт ва. Е.5.В.2. Реалізовува ти власну професійну творчість, пошук ефективних шляхів наставницт ва.
Предмети та засоби праці: канцелярське приладдя, комп'ютер (ноутбук), принтер (БФП) та інша оргтехніка; засоби зв'язку (гаджети), доступ до мережі Інтернет, додатки та сервіси для спілкування (соцмережі, месенджери тощо), інтерактивна дошка, проєктор; бази даних для підвищення кваліфікації терапевтів мови та мовлення, науково-методична, педагогічна, медична, психологічна та логопедична література; цифрові освітні платформи, цифрові освітні ресурси.					
Ж. Інформаційно-комунікаційна (цифрова).	Ж.1. Здатність використовувати цифрове обладнання, системне та прикладне програмне забезпечення (застосунки, у т. ч. онлайн), мережу Інтернет для розв'язання професійних завдань.	Ж.1.3.1. Основи роботи з ПК. Ж.1.3.2. Види та функціонал комп'ютерних пристроїв (мобільних та стаціонарних); цифрові застосунки. Ж.1.3.3. Сучасні ІКТ забезпечення реабілітаційного / абілітаційного процесу.	Ж.1.У.1. Ідентифікувати і використовувати комп'ютерні й мобільні пристрої для забезпечення реабілітаційного / абілітаційного процесу. Ж.1.У.2. Застосовувати цифрові технології й інструменти для професійної комунікації та співпраці.	Ж.1.К.1. Комунікувати із системним адміністратором. Ж.1.К.2. Комунікувати з професійною спільнотою, ПО, громадськістю.	Ж.1.В.1. Повідомляти керівництву про збій в роботі системи, псування комп'ютерного обладнання, виявлення шкідливих застосунків, ін. Ж.1.В.2. Дотримуватися норм безпеки життєдіяльності та санітарно-

			Ж.1.У.3. Розміщувати в соціальних мережах чи на сайтах закладів саморекламу, матеріали просвітницько-профілактичного характеру, ін.		гігієнічних норм під час користування цифровими технологіями.
Ж.2. Здатність добирати та зберігати дані, інформацію та цифровий контент	Ж.2.3.1. Способи зберігання, передавання й захисту даних, інформації та цифрового контенту. Ж.2.3.2. Особливості роботи в мережі Інтернет з пошуку науково-теоретичних та методичних джерел, онлайн-ресурсів та програм.	Ж.2.У.1. Зберігати дані, інформацію та цифровий контент у структурованому середовищі.	Ж.2.К.1. Інформувати керівництво (відповідальних) про можливі порушення в роботі засобів цифрового зв'язку.	Ж.2.В.1. Самостійно відповідати за збереження отриманих даних, інформації та цифрового контенту.	
Предмети та засоби праці: ПК (ноутбук), принтер (БФП) та інша оргтехніка; засоби зв'язку (гаджети), доступ до мережі Інтернет, додатки та сервіси для спілкування (соцмережі, месенджери тощо), інтерактивна дошка, мультимедійний проектор; цифрові бази даних, цифрові платформи, цифрові освітні ресурси, пристрої та хмарні технології для зберігання цифрової інформації.					

Відповідно до запропонованих професійних компетентностей терапевта мови та мовлення пропонуємо використовувати відповідну нормативно-правову базу, яка регулює зазначену професійну діяльність

1. Конституція України. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80#Text>

2. Кодекс законів про працю України. <https://document.vobu.ua/doc/3189> <http://aqce.com.ua/> Актуальні питання корекційної освіти 173

3. Цивільний кодекс України. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/435-15#Text>

4. Сімейний кодекс України. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2947-14#Text>

5. Загальна декларація прав людини, прийнята і проголошена резолюцією 217 А (III) Генеральної Асамблеї ООН від 10.12.1948. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_015#Text

6. Закон України Про реабілітацію у сфері охорони здоров'я № 2494-IX від 29.07.2022. https://zakononline.com.ua/documents/show/508058_697800#n48

7. Наказ Міністерства охорони здоров'я України від 28.10.2002 № 385. Про затвердження переліків закладів охорони здоров'я, лікарських посад, посад фармацевтів, посад фахівців з фармацевтичною освітою, посад професіоналів у галузі охорони здоров'я, посад фахівців у галузі охорони здоров'я та посад професіоналів з вищою немедичною освітою у закладах охорони здоров'я. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0892-02#n28>

8. Наказ Міністерства охорони здоров'я України від 20.04.2021 № 771 Про затвердження Протоколу надання реабілітаційної допомоги пацієнтам з коронавірусною хворобою (COVID-19) та реконвалесцентам. <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0771282-21#Text>

9. Наказ Міністерства охорони здоров'я України від 03.08.2012 № 602 Про затвердження та впровадження медико-технологічних документів зі стандартизації медичної допомоги при ішемічному інсульті. https://zakononline.com.ua/documents/show/32024___3202

10. Наказ Міністерства охорони здоров'я України від 03.08.2012 № 602 Уніфікований клінічний протокол медичної допомоги.

Ішемічний інсульт (екстрена, первинна, вторинна (спеціалізована) медична допомога, медична реабілітація). https://dec.gov.ua/wp-content/uploads/images/dodatki/2012_602/2012_602dod4ykpmd.pdf

11. Наказ Міністерства охорони здоров'я України від 16.11.2022 № 2083 Про затвердження Порядку організації надання реабілітаційної допомоги на реабілітаційних маршрутах. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1516-22#Text>

12. Наказ Міністерства соціальної політики України від 11.04.2017 № 602 Про затвердження Порядку призначення технічних засобів реабілітації відповідно до функціональних можливостей особи з інвалідністю, дитини з інвалідністю, постраждалого внаслідок антитерористичної операції. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0570-17#Text>

13. Наказ Міністерства охорони здоров'я України від 07.11.2016 № 1171 Про внесення змін до Довідника кваліфікаційних характеристик професій працівників. Випуск 78 «Охорона здоров'я». <http://consultant.parus.ua/?doc=0ADL33555D>

14. Наказ Міністерства охорони здоров'я України від 03.08.2012 № 602 Про затвердження та впровадження медико-технологічних документів зі стандартизації медичної допомоги при ішемічному інсульті. https://zakononline.com.ua/documents/show/32024___32024

15. Наказ Міністерства охорони здоров'я України від 16.05.2023 № 890 Про затвердження переліків спеціалізацій підготовки здобувачів вищої освіти ступеня бакалавра за спеціальностями 223 «Медсестринство», 227 «Терапія та реабілітація». <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0869-23#Text>

16. Наказ Міністерства охорони здоров'я України від 07.03.2022 № 426 Про особливості атестації працівників сфери охорони здоров'я та продовження терміну дії сертифікатів спеціаліста, посвідчень про кваліфікаційну категорію в період дії воєнного стану. https://www.dls.gov.ua/dicls_news/%D0%BD%D0%B0%D0%BA%D0%B0%D0%B7-%D0%BC%D0%BE%D0%B7

17. Наказ Міністерства освіти і науки України від 09.09.2022 № 805 Про затвердження Положення про атестацію педагогічних працівників. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1649-22#Text>

18. Наказ Міністерства охорони здоров'я України від 11.09.2013 № 79 Про моніторинг клінічних індикаторів якості медичної допомоги.

<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1669-13#T>

19. Наказ Міністерства охорони здоров'я України від 15.06.2023 № 1091 Про затвердження Порядку організації надання медичної допомоги пацієнтам із гострим мозковим інсультом із змінами і доповненнями, внесеними наказом Міністерства охорони здоров'я України від 7 липня 2023 року № 1239.
<https://ips.ligazakon.net/document/RE40174>

20. Наказ Міністерства охорони здоров'я України від 05.09.2022 № 1597 Про затвердження Порядку направлення у відрядження медичних працівників, у тому числі науково-педагогічних працівників закладів вищої (післядипломної) освіти, фахівців з реабілітації для надання медичної допомоги та/або реабілітаційної допомоги.
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1084-22#Text>

21. Постанова Кабінету Міністрів України від 3 листопада 2021 р. № 1268. Порядок організації надання реабілітаційної допомоги у сфері охорони здоров'я.
https://zakononline.com.ua/documents/show/502435___737684

22. Постанова Кабінету Міністрів України від 16 грудня 2022 р. № 1462. Деякі питання організації реабілітації у сфері охорони здоров'я. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1462-2022-%D0%BF#Text>

23. Постанова Кабінету Міністрів України від 3 листопада 2021 р. № 1268. Типове положення про реабілітаційне відділення, підрозділ здоров'я. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1462-2022-%D0%BF#Text>

24. Постанова Кабінету Міністрів України від 3 листопада 2021 р. № 1268 Типове положення про мультидисциплінарну реабілітаційну команду. здоров'я
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1462-2022-%D0%BF#Text>

25. Постанова Кабінету Міністрів України від 19 січня 2022 р. № 31. Про затвердження Порядку здійснення реабілітаційних заходів.
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/31-2022-%D0%BF#Text>

26. Постанова Кабінету Міністрів України від 3 листопада 2021 р. № 1268 Питання організації реабілітації у сфері охорони здоров'я. https://zakononline.com.ua/documents/show/502435___737684

27. Постанова Кабінету Міністрів України від 17 вересня 1996 р. № 1138 (зі змінами від № 184 від 03.03.2023) Про затвердження переліку платних послуг, які надаються в державних і комунальних

зкладах охорони здоров'я та вищих медичних навчальних закладах.
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1138-96-%D0%BF#Text>

28. Національний класифікатор України. Класифікатор хвороб та споріднених проблем охорони здоров'я НК 025:2021.
<https://www.dec.gov.ua/wp-content/uploads/2021/11/nacjonalnyj-klasifikator-nk-025.pdf>

29. Міжнародний класифікатор хвороб (МКХ-11).
<https://neuronews.com.ua/ua/archive/2022/1%28132%29/pages-5-6/mkh-onovleniy-poglyad-na-tipologiyu-hvorob#gsc.tab=0>

30. Національне агентство кваліфікацій.
<https://register.nqa.gov.ua/profesijni-standarti>

Висновки і перспективи дальших досліджень.

Представлені матеріали до професійного стандарту «Терапевт мови та мовлення» ставлять за мету внормувати спірні питання в професійній діяльності фахівців цієї нової професії. Розробити систему функцій, компетентностей, знань та умінь, що визначають спроможність виконувати покладені на фахівця обов'язки з мовної та мовленнєвої реабілітації хворих, відновлення функції комунікації, а також ковання.

Окрім того, професійний стандарт – це основа для розроблення стандартів освітніх, у яких зацікавлені і заклади вищої освіти, і роботодавці, і все суспільство.

Тому в перспективі – завершити роботу над розробленням проєкту професійного стандарту групи професій «Вчитель-логопед», «Логопед», «Терапевт мови та мовлення» та представити його для широкого обговорення громадськості. А надалі – удосконалення на його основі стандартів вищої освіти з дотичних спеціальностей.

Стаття подана до друку 12.11. 2023 р.

Авторський внесок: Наталія ГАВРИЛОВА – 10%, Світлана ФЕДОРЕНКО – 10%, Владислав ТИЩЕНКО – 10%, Олена МІЛЕВСЬКА – 10%, Оксана ТКАЧ – 10%, Юлія ПІНЧУК – 10%, Тетяна ШВАЛЮК – 10%, Оксана КОНСТАНТИНІВ – 10%, Олексій ГАВРИЛОВ – 10%.

УДК 376-056.36-053.5:316.62

DOI 10.32626/2413-2578.2023-22.45-60

О. ВЕРЖИХОВСЬКА

verzhykhovska@kpnu.edu.ua

ORCID ID 0000-0001-9342-0896

І. ГРИЦІВ

irahritsiv@gmail.com

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНО-ПОБУТОВИХ НАВИЧОК У СТАРШОКЛАСНИКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Відомості про авторів: **Вержиховська Олена**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психолого-медико-педагогічних основ корекційної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна. У колі наукових інтересів: проблема розвитку, навчання та виховання дітей різного віку з інтелектуальними порушеннями, психолого-педагогічні основи корекції інтелектуальних порушень засобами освіти (навчально-виховної та корекційно-розвиткової роботи) у цієї нозології дітей. E-mail: verzhykhovska@kpnu.edu.ua. **Гриців Ірина**, здобувачка вищої освіти заочної форми навчання ОП Спеціальна освіта (Олігофренопедагогіка). Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна. У колі наукових інтересів: розвиток соціально-побутового орієнтування у учнів з інтелектуальними порушеннями. E-mail: irahritsiv@gmail.com

Contact : **Verzhihovska Olena**, PhD of pedagogical, associate professor of the department of psycho-medical-pedagogical foundations of correctional work in Kamynets-Podilsky National Ivan Ogienko University, Kamynets-Podilsky, Ukraine. Academic interests: the problem of development, education and upbringing of children of different age with intellectual disabilities, psychological and pedagogical bases of correction of intellectual disabilities by means of educational work in this nosology of children. **Hrytsiv Iryna**, student of higher education of correspondence form of education OP Special education (Oligophrenopedagogy). Kamynets-Podilsky National.Ivan Ogienko University, Kamynets-Podilsky, Ukraine. Academic interests: the development of social and everyday

orientation in students with intellectual disabilities. E-mail: irahritsiv@gmail.com.

Відомості про наявність друкованих статей: Verzhikhovska, O. Practice and innovations of inclusive education at school Larysa V.Kozibroda, Oksana P. Kruhlyk, Larysa S. Zhuravlova, Svitlana V.Chupakhina, Olena M. Verzhikhovska. International Journal of Higher Education, Vol. 9, No. 7 (Special Issue), 2020. P176-187 (SCOPUS); **Verzhikhovska, O.,** Raievska, Y., Bielova Psychological and pedagogical support of moral education in junior handicapped children edulearn19 // 11th International Conference on Education and New Learning Technologies 11th International Conference on Education and New Learning Technologies. O.Palma, Spain. July 1-3, 2019. <https://library.iated.org/view/VERZHUKHOVSKA2019PSY> (Web of Science). **Вержиховська О. М.** Корекція порушень структури особистості підлітків з інтелектуальними порушеннями // *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць. вип. 17 / за ред. М.К. Шеремет. Кам'янець-Подільський: Видавець* **Утьосов Я.А.,** Ковальчук О.В., 2021. С.45-54. <https://aqce.com.ua/vipusk-n17-2021/>. Утьосова О.І., Вержиховська О. М. Експериментальне дослідження стану сформованості соціальної компетентності підлітків з інтелектуальними порушеннями // *Актуальні питання корекційної освіти: зб. наук. праць Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту імені Івана Огієнка. Педагогічні науки / за ред. О.В. Гаврилова, М.К. Шеремет, Кам'янець-Подільський, 2022. Вип. 20. С. 147–163. <https://doi.org/10.32626/2413-2578.2022-20.137-153>*

Вержиховська О., Гриців І. Особливості розвитку соціально-побутових навичок у старшокласників з інтелектуальними порушеннями. У статті проаналізовано змістові та практичні основи розвитку соціально-побутових навичок у старшокласників з інтелектуальними порушеннями. З'ясовано, що найбільша кількість учнів з інтелектуальними порушеннями 5 (58,33%) та 10 (61,11%) класів має середній рівень сформованості соціально-побутових навичок, зокрема характерним для них є: поверховий аналіз правил поведіння у мікро- та макро- середовищі, не здатність до самоствердження; не бажання та не прагнення до покращення власних умінь побутової та соціальної діяльності з однолітками та в родині;

афішування позитивних, поверхових та нестійких навичок поведінки у міжособистісних стосунках під час виконання різних видів діяльності; неуміння організовувати самотійне життя та побут; неслідкування за власним здоров'ям. Низький рівень виявлено в 36,11% учнів 5 класу, а достатній у 61,11% – 10 класу. Розвиток соціально-побутових навичок в старшокласників з інтелектуальними порушеннями в освітньому процесі можливий під час навчальних уроків, корекційно-розвиткових та виховних занять, що дозволяє сформувати у них сталі уміння практичної підготовки до життя, поводження в родині та в соціальному оточенні.

Ключові слова: учні з інтелектуальними порушеннями, соціально-побутові навички, розвиток розумових операцій, емотивний розвиток, розвиток практичної діяльності.

Verzhikhovska O., Hrytsiv I. Peculiarities of the development of social and everyday skills in high school students with intellectual disabilities. The article analyzes the content bases of the development of social and household skills in high school students with intellectual disabilities, in particular, the theoretical aspects of the formation of significant social and household skills are highlighted. to independent life, activities in society and further family life. Quantitative and qualitative characteristics of the empirical study showed that the largest number of students with intellectual disabilities in the 5th (58.33%) and 10th (61.11%) classes showed an average level of social and everyday skills, in particular, a superficial analysis of the rules of behavior is characteristic for them in the micro and macro environment, not the ability to assert oneself; lack of desire and desire to improve one's own skills in household and social activities with peers and in the family; superficiality of moral and volitional qualities; situational manifestation of positive emotions and lack of stability of motivation; displaying positive, superficial and unstable behavioral skills in interpersonal relationships during various activities; inability to organize independent life and daily life; spontaneous use of known social and household skills in life situations; not monitoring your own health. The teaching staff of the school (55.56%) and the children's parents (63.64%) assigned this level of high school students with intellectual disabilities. A low level was established in students of the 5th (36.11%) grade, and a sufficient level - in the 10th (61.11%) grade. The development of social and everyday skills in high school students with intellectual disabilities in the educational process is possible during educational, corrective and

developmental and educational classes. The entire educational process allows children to form permanent skills of practical preparation for life and behavior in the family and in the social environment. The considered skills mainly improve the level of psychophysical development and make it possible to develop the social adaptation and integration of children.

Key words: children with intellectual disabilities, social and everyday skills, development of mental operations, emotional development, development of practical activities.

Постановка проблеми. Вагомий розгляд концептуальних засад реформування Нової Української школи дає змогу виділити інтегрованим завданням особистісно-орієнтованого розвитку дітей – їхню соціалізацію й адаптацію до умов безперервно змінного інформаційно-комунікаційного простору. Особливого значення набуває формування належного рівня соціально-побутового орієнтування та компетентності здобувачів закладів загальної середньої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретико-практичний аналіз загальних психолого-педагогічних джерел інформації дає підстави показати, що сучасні науковці вивчають це питання у наступних напрямках: особистісно-зорієнтована освіта (навчання та виховання) учнів в мікро- та макро- середовищі (І. Булах, А. Гельбак); соціалізація старшокласників, як соціально-педагогічна проблема сучасних закладів освіти (О. Авраменко, Т. Алексеєнко, Т. Басюк, О. Безпалько); розвиток у учнів старших класів сталих соціально-комунікативних навичок (В. Духневич, О. Ковальова, О. Семенюк) тощо.

Вивчення науково-практичної та методичної літератури з напрямку 016 Спеціальна освіта показало, що при дослідженні проблеми розвитку соціально-побутових навичок у старшокласників з інтелектуальними порушеннями коло питань значно зростає і потребує більш детального та системного опрацювання. Категорія дітей, яку ми розглядаємо, вимагає врахування не лише їхніх вікових та індивідуальних властивостей, а передусім, знання особливостей їхнього психофізичного розвитку, структури інтелектуального порушення та супутніх відхилень у психічному, пізнавальному, особистісному, емотивному розвитку, які призводять до потреби не лише соціалізації особистості у комунікативному мікро- та макро- просторі, але й у побутовому та професійно-спрямованому (В. Бондар,

О. Вержиховська, О. Гаврилов, Г. Мерсіянова, В. Липа, С. Миронова, В. Синьов, О. Хохліна).

Вищезначене впливає і на характеристику спрямувань науковців, зокрема, в спеціальній літературі окреслені наступні питання з досліджуваної теми: особистісно-зорієнтована освіта (навчання, виховання та корекція) учнів з інтелектуальними порушеннями в мікро- та макро- середовищі (О. Гаврилов, В. Засенко, А. Іваненко, О. Качуровська тощо); соціалізація старшокласників з порушеннями інтелекту, як соціально-педагогічна проблема сучасних спеціальних закладів освіти (В. Синьов, В. Тарасова, І. Тат'янчикова, О. Хохліна); соціалізація та адаптація у соціум дітей різних вікових груп з інтелектуальними порушеннями (І. Дмитрієва, О. Мартинчук, І. Маруненко, К. Луцько, Л. Одинченко); діагностика індивідуально-психологічних рис особистості як початковий етап процесу професійно-трудової соціалізації учнів з порушеннями інтелекту (І. Булах, А. Долженко, S. Yakovleva); розвиток в учнів старших класів з інтелектуальними порушеннями соціально-комунікативних навичок (С. Геращенко, Н. Гончарук, Є. Данільченко, Н. Тарасенко, Yu Bystrova); формування соціальної адаптації та розвиток у дітей з інтелектуальними порушеннями сталих соціально-побутових навичок (Л. Конопльова, О. Мамічова, І. Тат'янчикова); характеристика самообслуговуючої діяльності, соціально-побутові послуги та взаємодія дітей з інтелектуальними порушеннями з однолітками, педагогами, вихователями (Л. Вавіна, Г. Дульнев, І. Єременко); формування соціально-побутових навичок, підготовка старшокласників з інтелектуальними порушеннями до суспільно-корисної праці, самостійного життя, взаємодії соціумі та професійно-трудової діяльності (Бистрова, В. Бондар, О. Вержиховська, А. Долженко, О. Константинів, В. Левицький, Г. Мерсіянова, В. Синьов, О. Хохліна); розвиток та корекція соціально-побутових навичок у старшокласників з інтелектуальними порушеннями у позакласній роботі (виховний процес та корекційно-розвиткові заняття(уроки)) О. Вержиховська, А. Грикун, Т. Кузнецова, Л. Ковтун, А. Міненко, О. Мякушко тощо). На думку дослідників, системне формування соціально-побутових навичок у дітей з інтелектуальними порушеннями в освітньому процесі дасть змогу підвищити рівень їхньої підготовленості до соціальної та виробничої адаптації.

Мета статті полягає у визначенні теоретико-методологічних та практичних особливостей розвитку та корекції соціально-побутових навичок старшокласників з інтелектуальними порушеннями.

Виклад основного матеріалу. Процес соціалізації дітей з інтелектуальними порушеннями потребує розвитку соціально-побутових навичок, що включають основний мінімум утилітарних умінь, які дозволяють учням правильно орієнтуватися в докільлі, побуті, взаєностосунках з однолітками та оточуючими і самостійно організувати свій побут [1; 3]. Становлення соціально-побутових навичок, соціальної адаптації дітей з інтелектуальними порушеннями бажано розпочинати з формування самообслуговуючої діяльності. Причинами недорозвитку самообслуговуючої праці у цієї нозології дітей є переважно низький рівень оволодіння навичками та вміннями засвоєння соціального досвіду суспільної поведінки та власного побуту[2; 4; 5]. Розвиток соціально-побутових навичок у дітей з інтелектуальними порушеннями можливий за умов правильної та системної організації освітнього процесу (навчального, виховного, корекційно-розвиткового) та власної діяльності, що потребує відповідного рівня сформованості самоконтролю та саморегуляції, як особистісно-вольової характеристики дитини. Це дозволяє: подолати недоліки психофізичного розвитку учнів; активізувати їхню пізнавальну діяльність; скоригувати у них інтелектуальні порушення; підвищити ефективність соціально-побутової та професійно-орієнтовної діяльності[6; 8; 9].

Для старшокласників з інтелектуальними порушеннями характерні такі соціально-побутові навички: демонстративна реклама свого позитивного поведіння або прояв антитетичного негативного та неадекватного емоційно-мотиваційного ставлення до однолітків, сім'ї, школи; небезумовна спонтанна побудова власної побутової діяльності, поведінки, спілкування та комунікації в будніх життєвих обставинах або взагалі не виявлення вміння; не бажання конкретно підготуватися до майбутнього самостійного життя та професійно-спрямованої діяльності; не вміння піклуватися про своє здоров'я, низька мотивація до власної гігієни, незагрозливої та цивілізованої поведінки[1; 7]. Узагальненими напрямками формування соціально-побутових навичок у старшокласників з інтелектуальними порушеннями є : корекція самообслуговуючих навичок; розвиток навичок міжособистісної взаємодії та комунікації у соціумі;

становлення навичок взаємодії під час різних практичних завдань; формування позитивно-спрямованої мотивації та правильної поведінки при впровадженні соціально-побутової діяльності; розвиток практичних умінь підготовки до сімейного побуту; розвиток умінь практичної підготовки до соціально-значущої та професійно-орієнтованої утилітарної діяльності; формування навичок самостійної відвічальності за свою безпеку та здоров'я; закріплення таких якостей, як : самовідповідальність, саморегуляція, самовдосконалення та самоконтроль, що є інтегративними показниками соціально-побутових навичок; розвиток умінь побутової, соціальної, трудової та психологічної адаптації у мікро- та макро- середовищі[4; 5].

Основними завданнями корекційного педагога щодо розвитку соціально-побутових навичок є: врахування психофізіологічних особливостей дітей та групи при плануванні індивідуальних та групових занять; розвиток навичок самоконтролю своєї діяльності; проведення корекції соціально-побутової обізнаності та осмисленого перенесення розвинутих навичок у реальні соціально-побутові ситуації; корекція умінь самостійного аналізу закономірностей соціально-побутової діяльності; формування навичок самостійного планування прийдешньої соціальної та побутової діяльності, умінь поетапного її виконання; розвиток навичок аналізу результатів власної праці та діяльності інших, узагальнення та підведення підсумків власних утилітарних соціально-побутових дій; становлення навичок самостійного поступового аналізу та усвідомлення необхідності соціально-побутового орієнтування (самообслуговування, соціально-побутові навички та професійно-спрямована діяльність), що виступає інтегративним показником соціалізації та адаптації старшокласників з порушеннями інтелекту[2; 7].

Пріоритетним у дослідженні було з'ясування таких соціально-побутових навичок : практичної підготовки дітей до самостійного життя, діяльності у соціумі та до подальшого сімейного життя. Методика вивчення включала наступні напрямки : психолого-педагогічне вивчення рівня сформованості соціально-побутових навичок у старшокласників з інтелектуальними порушеннями (методи вивчення : бесіда з дітьми; спостереження за дітьми; аналіз соціально-побутових ситуацій, оповідань та казок за планом) та робота з педагогічним персоналом та батьками щодо з'ясування якісної характеристики рівня прояву соціально-побутових навичок вивчалася

(методи вивчення: бесіда з педагогічним персоналом та з батьками). Основними компонентами емпіричного вивчення рівня сформованості соціально-побутових навичок у старшокласників з інтелектуальними порушеннями були наступні: когнітивний компонент, показником якого можливо розглядати – соціально-побутову обізнаність; емотивний компонент – сформованість соціально-побутової позитивно-спрямованої мотивації; поведінковий компонент – застосування набутих соціально-побутових навичок у поведінці.

Обговорення практичного вивчення. Аналіз результатів якісного та кількісного дослідження показав, що найбільша кількість учнів з інтелектуальними порушеннями 5 (58,33%) та 10 (61,11%) класів, показали середній рівень сформованості соціально-побутових навичок, зокрема характерним для них є поверховий аналіз правил поведінки у мікро- та макро- середовищі, не здатність до самоствердження; не бажання та не прагнення до покращення власних умінь побутової та соціальної діяльності з однолітками та в родині; поверховість морально-вольових якостей; ситуативний прояв позитивних емоцій та не стійкість мотивації; афішування позитивних, поверхових та нестійких навичок поведінки у міжособистісних стосунках під час виконання різних видів діяльності; не уміння організувати самостійне життя та побут; спонтанне використання у життєвих ситуаціях відомих соціально-побутових навичок; не слідкування за власним здоров'ям. До цього рівня старшокласників з інтелектуальними порушеннями віднесли педагогічний персонал школи (55,56%) та батьки дітей (63,64%). Низький рівень виявлено у учнів 5 (36,11%) класу, а достатній – 10 (61,11%) класу.

Порівняльний кількісний аналіз рівня сформованості соціально-побутових навичок у старшокласників з інтелектуальними порушеннями за усіма компонентами та показниками представлено у таблиці 1. та на рисунку 1.

Аналіз таблиці 1. та рисунку 1. показав, що переважна більшість старшокласників з інтелектуальними порушеннями як 5 (58,33%), так і 10 класів (61,11%) мають середній рівень сформованості соціально-побутових навичок, що потребує подальшої освітньої (навчально-виховної та корекційно-розвиткової) роботи у цьому напрямку.

Під час аналізу бесід з педагогічним персоналом (9 вчителів та вихователів старших класів) та батьками (11 осіб) з метою виявлення якісного та кількісного рівня сформованості соціально-побутових

навичок у старшокласників з інтелектуальними порушеннями, ми провели вивчення відповідей на запитання, поставлених батькам, вчителям та вихователям та проаналізували їх за спільними узагальненими рівнями щодо прояву відповідних навичок у дітей. При цьому батьки давали вищі оцінки своїм дітям. Надалі ми покажемо динаміку кількісних даних щодо відповідей батьків та педагогічного персоналу за запитаннями, які охоплювали усі показники та компоненти (див.табл.2 та рис.2).

Таблиця 1.

Порівняльний кількісний аналіз рівня сформованості соціально- побутових навичок у старшокласників з інтелектуальними порушеннями за усіма компонентами та показниками

Рівні	Учні з інтелектуальними порушеннями 5 класу (%)	Учні з інтелектуальними порушеннями 10 класу (%)
Когнітивний компонент за показником «Соціально-побутова обізнаність»		
Високий	–	–
Достатній		25
Середній	58,33	66,67
Низький	41,67	8,33
Емотивний компонент за показником «Сформованість соціально-побутової позитивно-спрямованої мотивації»		
Високий	–	8,33
Достатній	16,67	41,67
Середній	66,67	50,00
Низький	16,67	–
Поведінковий компонент за показником «Застосування набутих соціально- побутових навичок у поведінці»		
Високий	–	–
Достатній	–	33,33
Середній	50,00	66,67
Низький	50,00	–
Середні дані щодо рівня сформованості соціально-побутових навичок у старшокласників з інтелектуальними порушеннями першого напрямку методики за усіма компонентами та показниками		
Високий	–	2,78
Достатній	5,56	33,33
Середній	58,33	61,11
Низький	36,11	2,78



Рис. 1. Порівняльний кількісний аналіз рівня сформованості соціально-побутових навичок у старшокласників з інтелектуальними порушеннями за усіма компонентами та показниками (дані подано у %)

Результати аналізу відповідей вчителів, вихователів та батьків на запитання щодо рівня сформованості соціально-побутових навичок у старшокласників з інтелектуальними порушеннями були наступні:

➤ 22,22% педагогів та 36,36% батьків віднесли дітей до достатнього рівня, зокрема при їхній характеристиці було вказано про знання ними соціально-побутової діяльності оточуючих, їх періодичну спроможність до самоствердження; не самостійність покращення власного соціально-побутового розвитку; не стале піклування про власну безпеку та здоров'я; розуміння культури поведінки на вулиці, в родині, у міжособистісних стосунках в процесі виконання практичної діяльності; прояв переважно позитивних емоцій та сталої мотивації, морально-вольових якостей у міжособистісних стосунках; уміння ситуативного характеру щодо практичної підготовки до самостійного життя та організації власного побуту; поведінки та спілкування; використання у реальних життєвих ситуаціях набутих практичних соціально-побутових навичок.

➤ 55,56% педагогів та 63,64% батьків віднесли дітей до середнього рівня, зокрема вони вказували на не достатнє усвідомлення

дітьми та поверхневий аналіз норми і правил життя особистості у соціумі; їхню не здатність до самостійного ствердження; не спроможність до підвищення власного рівня безпечної та культурної поведінки у соціумі, в родині, у міжособистісних стосунках під час виконання переважно усіх видів соціально-побутової діяльності; вияв у них поверхових морально-вольових якостей та не достатнього уміння дотримуватися норм та правил соціально-побутової діяльності; періодичність та ситуативність виявлення позитивних емоцій та не стійкої мотивації щодо соціально-побутових навичок; переважно афішують позитивні навички правильної поведінки у школі, в родині, у міжособистісних стосунках, хоча ці навички поверхові та не досить сталі; поверховість уміння практичної підготовки до самостійного життя; опосередкованість та спонтанність організувати побут, поводження та спілкування в типових життєвих обставинах; не достатньо стійке використання у житті набутих соціально-побутових навичок; не дбає ставлення до свого здоров'я.

➤ 22,22% педагогів віднесли дітей до низького рівня, зокрема вони говорять про те, що учні взагалі не аналізують норми та правила життя особистості у соціумі; не здатні до самоствердження навіть при допомозі дорослих; не можуть та й не хочуть підвищувати власний соціально-побутовий рівень; не правильно розуміють правила поведінки з однолітками, в родині, у процесі міжособистісної взаємодії або взагалі цього не виказують; не виявляє позитивні особистісні якості у соціально-побутової діяльності; проявляє негативні або неадекватні емоції та не має мотивації щодо навичок соціально-побутової діяльності у соціальному середовищі, в родині, у міжособистісних стосунках; не дбають про здоровий спосіб життя; не розкривають уміння підготовки до самостійного життя; не прагнуть організувати побут та спілкування з однолітками, вчителями, батьками. Батьки не вбачали у своїх дітей таких особливостей. До високого рівня сформованості соціально-побутових навичок старшокласників з інтелектуальними порушеннями не віднесено.

Кількісний аналіз емпіричного вивчення рівня сформованості соціально-побутових навичок у старшокласників з інтелектуальними порушеннями засобом бесіди з педагогічним персоналом та батьками чітко прослідковується у таблиці 2. та на рисунку 2.

Таблиця 2.

Кількісний аналіз емпіричного вивчення рівня сформованості соціально-побутових навичок у старшокласників з інтелектуальними порушеннями засобом бесіди з педагогічним персоналом та батьками

Рівні	Педагогічний персонал школи (%)	Батьки, які мають дітей з інтелектуальними порушеннями 5-10 класів (%)
Високий	–	–
Достатній	22,22	36,36
Середній	55,56	63,64
Низький	22,22	

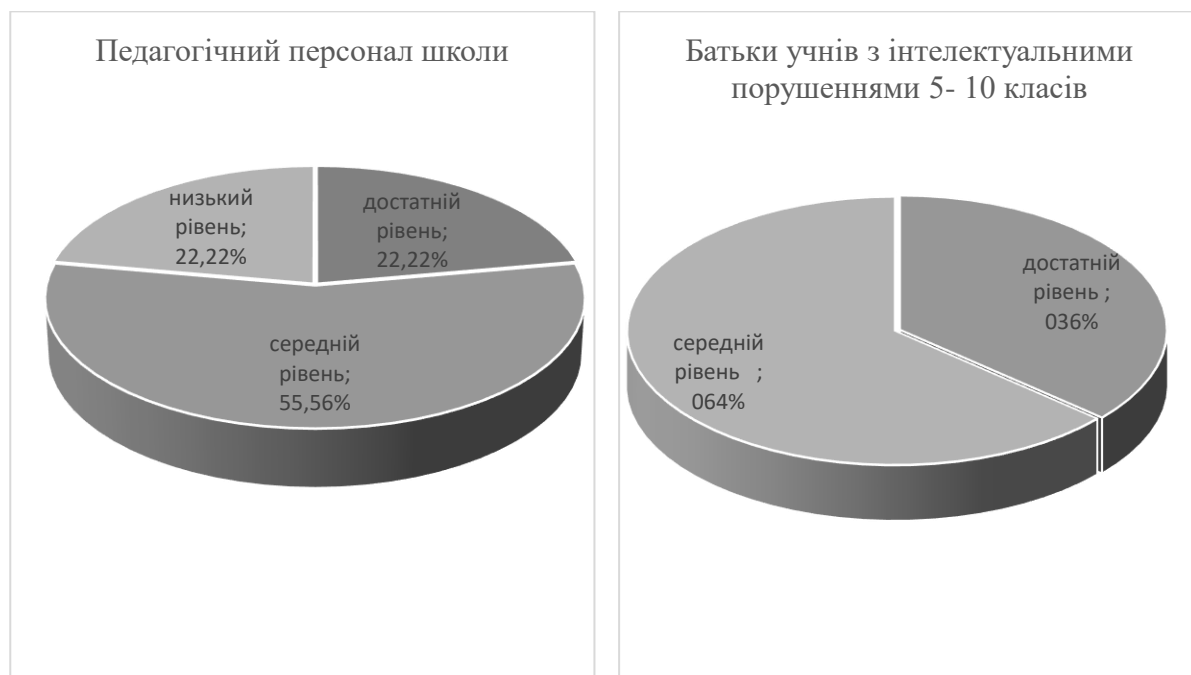


Рис. 2. Кількісний аналіз емпіричного вивчення рівня сформованості соціально-побутових навичок у старшокласників з інтелектуальними порушеннями засобом бесіди з педагогічним персоналом та батьками (дані подано у %)

Розвиток соціально-побутових навичок в старшокласників з інтелектуальними порушеннями в освітньому процесі можливий під час навчальних уроків (української літератури, української мови, природознавства, інформатики, трудового навчання, світу мистецтва

тощо), корекційно-розвиткових занять (розвитку мовлення, соціально-побутового орієнтування, фізики та хімії у побуті, тощо) та виховних занять (громадянського, національного, екологічного, розумового, морального, статевого напрямків тощо).

Висновок. Корекційно-розвиткова робота з розвитку соціально-побутових навичок дозволяє сформуванню у дітей сталі уміння практичної підготовки до життя, поведіння в родині та в соціальному оточенні. Розглянуті навички переважно покращують рівень психофізичного розвитку та дають змогу розвинути соціально-побутову адаптацію та інтеграцію учнів. Формування соціально-побутових навичок в освітньому процесі у старшокласників з інтелектуальними порушеннями проходить у відповідній системі та за визначеними центрами. Будь який наступний клас виступає подальшим центром, який дає змогу поглибити та розширити відповідні навички за їхнім змістовим оформленням. При цьому тематика занять є подібною та значно вирізняється змістом матеріалу щодо відповідної вікової групи, педагогічне забезпечення має свої особливості використання. Результативними методами роботи з учнями 5 класу є: тематичні бесіди, ігрові завдання ситуативного характеру, практичні вправи з наочним підкріпленням щодо закріплення соціально-побутових навичок; метод піктограм; розповіді з опорою на фотокартки, комп'ютерні презентації та екскурсії у визначені заклади культури. У 10 класі: дискусії та диспути, змодельовані практичні ситуації з використанням різних елементів комп'ютерних програм, презентаційного матеріалу та роликів; інсценізація життєвих ситуацій з допомогою ділових ігор практичного призначення; інформаційні технології, тематичні комп'ютерні програми, інтернет-ресурси тощо.

Ефективними та результативними напрямками виховання соціально-побутових навичок, на нашу думку, ми обираємо наступні: громадянське виховання (5 клас – бесіда з дітьми з застосуванням інформаційних або наочних засобів; 10 клас – диспути з дітьми за попередньо прочитаною інформацією, побаченими світлинами нашої держави); національне виховання (5 клас – розгляд з дітьми соціально-побутових оповідань та казок, ситуацій, притч та легенд, засобів фольклору за встановленими запитаннями; 10 клас – навчальні та розвивальні обрядове-мистецькі ігри з вживання елементів інформативного характеру); розумове виховання (5 клас – практичні

ситуації відображуваного характеру; 10 клас – вправи на вирішення практичних життєвих ситуацій); фізичне виховання (5 клас – практичні завдання з наочним матеріалом та з комп'ютерними малюнками; з фізичними вправами; 10 клас – практичні фізичні вправи); естетичне та сімейне виховання (5 клас – вправи та ігри щодо рішення практичних побутових ситуацій за оповіданнями та казками, режимні моменти; 10 клас – моделювання практичних ситуацій реального та віртуального характеру за побутовими та сімейними запитаннями, з подальшим їхнім обігриванням учнями); моральне виховання (5 клас – бесіди, розповіді на морально-етичну тематику; етичні заняття; аналіз моральних ситуацій; 10 клас – рольові ігри; ситуативні вправи міжособистісного характеру; суспільно корисна праця); трудове виховання (5 клас – моделювання та вирішення практичних завдань, реалізація комп'ютерних ігор та вправ; 10 клас – планування віртуальної практичної роботи за різними соціальними професіями та виконання рольових ігор-вправ (продавець, водій, контролер, покупець тощо). Отже, розвиток соціально-побутових навичок у старшокласників з інтелектуальними порушеннями використовує можливості всіх напрямків виховного впливу, зокрема: громадянське та національне, професійно-орієнтоване фізичне та трудове, сімейне та екологічне виховання, етичне та естетичне тощо. Особистісно-зорієнтоване виховання здійснюється вихователями згідно до освітньої програми, режиму роботи закладу освіти та гарантує формування соціально-побутових навичок, що надалі необхідні для вдалої адаптації учнів у мікро- та макро- соціумі. Соціально-побутові навички у старшокласників з інтелектуальними порушеннями можливо як досліджувати, так і формувати за відповідними показниками та компонентами, при цьому слід змінювати лише напрямки виховання та їхнє педагогічне наповнення.

Перспективними напрямками дослідження ми вважаємо розвиток соціально-побутових навичок у старшокласників з порушеннями інтелекту у процесі складання освітніх програм (навчальних, виховних та корекційно-розвиткових) та методичних вказівок щодо їхнього впровадження з відповідною нозологією учнів.

Бібліографія

1. **Вержиховська О.М.,** Бугера Ю.Ю., Опалюк О.М. (2022) Спеціальна методика виховної роботи: Навчально-методичний

посібник / Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 205с. [Електроний ресурс] URL: <http://elar.kpnu.edu.ua:8081/xmlui/handle/123456789/6855>.

2. **Мамічова О.** (2000) Організаційна методика дослідження самообслуговуючої діяльності учнів допоміжної школи. *Дефектологія*. №1. С. 46–49.

3. **Миронова С.П.,** Гаврилов О.В., Матвеева М.П. (2010) Основи корекційної педагогіки : навч. посіб. / за заг. ред. С.П. Миронової. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 264 с.

4. **Програми з корекційно-розвиткової роботи «Соціально-побутове орієнтування»** (варіативний модуль «Подорож у життя») для 5-10 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з інтелектуальними порушеннями / уклад. Міненко А.В., Грикун А.С. Київ : б/в, 2016. 39 с.

5. **Програма з корекційно-розвиткової роботи соціально-побутове орієнтування** (варіативний модуль «подорож у життя») для 5-10 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей із порушеннями інтелектуального розвитку / укл. Міненко А.В., Мякушко О.І. Київ : б/в, 2022. 47 с. URL : <https://drive.google.com/file/d/1-LVtP5gLC6EEbxO9fo9TXZt6ndWQZbr/view>.

6. **Синьов В.М.** (2009) Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підруч. : у 2-х ч. Ч. 2: Навчання і виховання дітей. Київ : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 224 с.

7. **Татьянчикова І.В.** (2012) Основні чинники соціалізації дитини з інтелектуальними вадами. *Зб. наук. пр. Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту ім. Івана Огієнка. Серія соціально-педагогічна*. Вип. 19(2). С. 196–204. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkr_sp_2012_19\(2\)_26](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkr_sp_2012_19(2)_26)

8. **Хохліна О.П.** (2018) Психолого-педагогічні основи корекційної спрямованості трудового навчання учнів з вадами розумового розвитку. Київ : Педагогічна Думка, 242 с.

9. **Bystrova Yu.O.** (2019) Behaviour Peculiarities of Adolescents with Intellectual Disabilities in Conflict Situations. *Modern Research of the Representatives of Psychological Sciences: Collective monograph*. Lviv-Toruń: Liha-Pres. P. 18-23. URL : <https://doi.org/10.36059/978-966-397-118-6/18-37>

References

1. **Verzhikhovska O.M.,** Bugera Y.Yu., Opaliuk O.M. (2022) Special method of educational work: Educational and methodological manual /

Kamianets-Podilskyi: Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, 205p. [Electronic resource] URL: <http://elar.kpnu.edu.ua:8081/xmlui/handle/123456789/6855>.

2. **Mamicheva O.** (2000) Organizational method of research of self-service activity of students of auxiliary school. Defectology. No. 1. P. 46–49. 3. **Myronova S.P.**, Gavrilov O.V., Matveeva M.P. (2010) Basics of corrective pedagogy: teaching. manual / for general ed. S.P. Myronova. Kamianets-Podilskyi: Kamianets-Podilskyi National University named after Ivan Ohienko, 264 p. 4. **Programs for correctional** and developmental work "Social and everyday orientation" (variable module "Journey to Life") for grades 5-10 of special general educational institutions for children with intellectual disabilities / comp. Minenko A.V., Grikun A.S. Kyiv: used, 2016. 39 p. 5. **Program for correctional** and developmental work social and everyday orientation (variable module "journey in life") for grades 5-10 of special institutions of general secondary education for children with intellectual disabilities / incl. Minenko A.V., Myakushko O.I. Kyiv: second-hand, 2022. 47 p. URL: <https://drive.google.com/file/d/1-LVtP5gLC6EEbxO9fo9TXZt6ndWQZbr/view> 6. **Sinyov V.M.** Correctional psychopedagogy. Oligophrenopedagogy: sub-educator. : in 2 parts. Part 2: Education and upbringing of children. Kyiv: Division of the NPU named after M.P. Dragomanova, 2009. 224 p. 7. **Tatyanchikova I.V.** (2012) The main factors of socialization of a child with intellectual disabilities. Coll. of science Kamianets-Podil Ave. national University named after Ivan Ohienko. The socio-pedagogical series. Issue 19(2). P. 196–204. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkp_sp_2012_19\(2\)_26](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkp_sp_2012_19(2)_26) 8. **Khokhlina O.P.** (2018) Psychological-pedagogical foundations of corrective orientation of work training of students with intellectual disabilities. Kyiv: Pedagogical Opinion, 242 p. 9. **Bystrova Yu.O.** (2019.) Behavior Peculiarities of Adolescents with Intellectual Disabilities in Conflict Situations. Modern Research of the Representatives of Psychological Sciences: Collective monograph. Lviv-Toruń: Liha-Pres. P. 18-23. URL: <https://doi.org/10.36059/978-966-397-118-6/18-37>

Стаття подана до друку 17.11 2023 р.

Авторський внесок: Вержиховська О. – 75%, Гриців І. – 25%

УДК 376.2.016:81-028.31

DOI 10.32626/2413-2578.2023-22.61-71

Ю. ГАЛЕЦЬКА

yuliyagala@ukr.net

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

ОСОБЛИВОСТІ МОВЛЕННЄВОГО ОНТОГЕНЕЗУ ДОШКІЛЬНИКІВ З НОРМОТИПОВИМ РОЗВИТКОМ І ПРИ КОМБІНОВАНИХ ПОРУШЕННЯХ РОЗВИТКУ

Відомості про автора: Галецька Юлія – кандидат педагогічних наук, доцент, старший викладач кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. E-mail: yuliyagala@ukr.net.

Contact: Haletska Yuliya – Ph.D., associate professor, senior lecturer of speech therapy and special techniques department Kamianets-Podilsky Ivan Ohienko National University. E-mail: yuliyagala@ukr.net.

Галецька Ю. Особливості мовленнєвого онтогенезу дошкільників з нормотиповим розвитком і при комбінованих порушеннях розвитку. В статті визначено, що із розмаїття мовлення навколишніх, що чує дитина, вона вибирає, засвоює і створює необхідне їй для розв'язання комунікативних завдань, які постають перед нею у зв'язку з особливостями життєдіяльності на даному етапі розвитку. Саме розвиток комунікативної діяльності визначає розвиток мовлення, а не навпаки. Так, мовлення, однакових за віком дітей, але різних за рівнями розвитку спілкування, істотно різняться. Мовлення дітей, які мають різний вік, але перебувають на одному рівні комунікативної діяльності, приблизно однаково за лексичним складом, складністю граматичного оформлення і розгорнутістю речень. Це пояснюється тим, що типові для певного рівня розвитку спілкування комунікативні завдання визначають вибіркоче сприймання і привласнення дітьми різних особливостей мовлення, яке вони чують. Відповідно до типових комунікативних завдань діти з різними формами спілкування визначають і засвоюють в даному мовному матеріалі різні лексичні та граматичні особливості. Отже, для розвитку мовлення дитини недостатньо пропонувати їй лише різноманітний

мовний матеріал, необхідно ставити перед дитиною нові завдання спілкування, що вимагали б нових мовленнєвих засобів спілкування.

З'ясовано, що у дітей з комбінованими порушеннями спостерігається недорозвиток змістовної сторони мовлення та вимови звуків, лексико-граматичного складу мови, словника. Такі розлади мовлення виникають внаслідок глибоких порушень зору, спричинених порушенням зорового аналізатора, також прослідковується ранній недорозвиток мовлення.

Ключові слова: мовленнєвий розвиток, дошкільники, нормотиповий розвиток, комбіновані порушення.

Haletska Y. Peculiarities of speech ontogenesis of preschoolers with normotypical development and with combined developmental disorders. In the article it is determined that from the variety of speech heard by the child, he chooses, assimilates and creates what he needs to solve the communicative tasks that appear before him in connection with the peculiarities of life at this stage of development. It is the development of communicative activity that determines the development of speech, and not vice versa. Thus, the speech of children of the same age, but different levels of communication development, differ significantly. The speech of children who are of different ages, but are at the same level of communicative activity, is approximately the same in terms of lexical composition, the complexity of grammatical design, and the length of sentences. This is explained by the fact that communicative tasks typical for a certain level of communication development determine selective perception and appropriation by children of various features of the speech they hear. According to typical communicative tasks, children with different forms of communication identify and assimilate various lexical and grammatical features in this language material. Therefore, for the development of a child's speech, it is not enough to offer him only a variety of language material, it is necessary to set new communication tasks for the child, which would require new speech means of communication.

It was found that children with combined disorders have an underdevelopment of the meaningful side of speech and pronunciation of sounds, the lexical-grammatical composition of the language, and the dictionary. Such speech disorders arise as a result of profound visual disturbances caused by a visual analyzer disorder, and early speech underdevelopment is also observed.

Keywords: speech development, preschoolers, normative development, combined disorders.

Постановка проблеми. Мовленнєвий розвиток дитини – один з основних чинників становлення особистості в дошкільному дитинстві. Ступінь розвитку цієї сфери психіки визначає рівень сформованості соціальних і пізнавальних досягнень дитини – потреб і інтересів, знань, умінь та навичок, а також інших психічних якостей, що є основою особистісної культури. Актуальність своєчасного мовленнєвого розвитку в дошкільному дитинстві визначається завданнями щодо створення оптимальних умов для як найповнішого розкриття потенційних можливостей кожної дитини, які виявляються в специфічно дитячих видах діяльності й пов'язані із комунікацією. Становлення в людини всіх психічних функцій, психічних процесів, особистості в цілому неможливе без міжособистісного контакту. При цьому мовленнєвий розвиток та його вдосконалення необхідно розглядати як відображення становлення навичок комунікативно-мовленнєвої взаємодії. Здатність до спілкування розуміється як комплексна здатність користуватися засобами взаємодії (невербальні, предметно-практичні, мовленнєві), що забезпечують успішність цілей комунікації. Комунікативно-мовленнєві здібності можна характеризувати як індивідуальні психологічні й психофізіологічні особливості, які сприяють швидкому і якісному засвоєнню умінь та навичок застосовувати засоби спілкування в конкретній ситуації взаємодії з оточуючим [4].

Метою статті є порівняння особливостей мовленнєвого онтогенезу дошкільників з типовим розвитком і при комбінованих порушеннях розвитку.

Аналіз досліджень та публікацій. З позицій логопедичної діагностики, мовлення дітей з комбінованими порушеннями характеризується як системне недорозвинення і має тяжкий чи середній ступінь прояву [1]. Згідно наукових досліджень Є. Соботович, В. Тищенка та інших, за наявності інтелектуального порушення, затримки психічного розвитку порушуються загально-функціональні механізми мовленнєвої діяльності. Це призводить до первинних порушень у формуванні вербальних дій та мовленнєвих операцій, які опосередковані пізнавальною діяльністю [9]. Відповідно, корекційна робота логопеда з розвитку мовлення у дошкільників з комбінованими

порушеннями повинна включати змістові напрямки зі стимуляції пізнавальних функцій.

Поряд з цим, О. Давидова наголошує на обов'язковому включенні сенсорних дій у процес корекції тяжких форм мовленнєвих розладів у дошкільників. Дослідниця переконує, що на основі сенсорних дій (обстеження зором, дотиком, слухом) відбувається формування у дітей узагальнених прийомів набуття систематизованих знань [3]. У випадку наявності у дітей порушень сенсорних функцій, зокрема зорових порушень, постає проблема стимуляції у них пізнавальних процесів, в тому числі їхньої сенсорної основи.

Виклад основного матеріалу. Спілкування є тією вирішальною умовою, яка визначає факт появи активного мовлення, строки його виникнення, темп розвитку й удосконалення в наступні періоди дошкільного дитинства. Цей висновок не зменшує важливості інших факторів, і передусім розвитку чуттєвого пізнання, а також фонематичного слуху й артикуляційних рухів, без яких неможливо побудувати звукоорганізоване членоване мовлення, що закріплює понятійний зміст свідомості.

Заявлений у психологічній характеристиці акцент на взаємозв'язку становлення форм і засобів спілкування дитини показує, що мовлення виникло в спілкуванні і в своєму подальшому розвитку й становленні тісно пов'язане з комунікативною діяльністю дошкільника. Його рівень складності визначається широтою і дієвістю мотивів спілкування. Сама матерія мовлення (лексика, граматики) великою мірою залежить від потреби дитини в спілкуванні з дорослими й однолітками [4].

Із розмаїття мовлення навколишніх, що чує дитина, вона вибирає, засвоює і створює необхідне їй для розв'язання комунікативних завдань, які постають перед нею у зв'язку з особливостями життєдіяльності на даному етапі розвитку. Саме розвиток комунікативної діяльності визначає розвиток мовлення, а не навпаки. Так, мовлення, однакових за віком дітей, але різних за рівнями розвитку спілкування, істотно різняться. Мовлення дітей, які мають різний вік, але перебувають на одному рівні комунікативної діяльності, приблизно однакове за лексичним складом, складністю граматичного оформлення і розгорнутістю речень. Це пояснюється тим, що типові для певного рівня розвитку спілкування комунікативні завдання (потреби) визначають вибіркоче сприймання і привласнення дітьми

різних особливостей мовлення, яке воничують. Відповідно до типових комунікативних завдань діти з різними формами спілкування визначають і засвоюють в даному мовному матеріалі різні лексичні та граматичні особливості. Педагогічний висновок цієї закономірності полягає в тому, що для розвитку мовлення дитини недостатньо пропонувати їй лише різноманітний мовний матеріал. Необхідно ставити перед дитиною нові завдання спілкування, що вимагали б нових мовленнєвих засобів спілкування.

На етапі свого виникнення і становлення, мовлення дитини характеризується ситуативністю: дитина позначає словом елементи даної наочної ситуації. Лише поступово слово наповнюється понятійним змістом і дає дітям можливість вийти за межі однієї окремої ситуації у простір широкої пізнавальної діяльності. Поява в дітей запитань про приховані властивості речей, а також про відсутні в цей час і в цьому місці (не презентовані) чуттєво предмети чи явища, знаменує перехід дитини від ранніх ситуативних форм спілкування до більш розвинутих, позаситуативних форм. При цьому роль і місце мовних засобів для цілей комунікації є різними. Якщо в ситуативних формах спілкування (емоційне, ситуативно-ділове) слово (мовлення) з'являється вслід за предметно-практичними діями, то в більш складних формах позаситуативного спілкування дитина демонструє інший шлях мовного пізнання (від слова до предмета) [8].

Всі аспекти комунікативної діяльності (сприймання мовлення дорослих, співробітництво, емоційні контакти) пов'язані між собою в єдиному процесі спілкування дитини з оточуючими й визначають строки появи активного мовлення і темп його розвитку. Емоційне спілкування водночас є не лише первинною, а й життєво важливою в усі періоди дошкільного дитинства формою спілкування, оскільки створює умови для реалізації загальної активності, що проявляється в усіх специфічно дитячих видах діяльності (предметно-практична, ігрова, пізнавальна). Основна роль емоційних контактів полягає в тому, що вони загострюють потребу в спілкуванні з дорослими та однолітками і стимулюють тим самим, оволодіння засобами спілкування – мовленням. Однак змістовну, знакову функцію мовлення починає набувати у ході спільних із дорослими і однолітками предметних дій. Взаємодія, співробітництво вимагають установлення зв'язку між словом (назвою предметів і дій), що звучить. Такий взаємозв'язок виникає у процесі ситуативно-ділового спілкування, що

зберігає минулі досягнення ранньої форми спілкування – адресованість, комунікативну спрямованість. Під час переходу до нових форм спілкування минулий зміст потреби в спілкуванні і її структурні характеристики постають як складові елементи нового, більш складного явища [4].

Так, цілісну картину особливостей мовленнєвого розвитку дітей з різними формами спілкування можна характеризувати незалежно від їхнього віку. Перед дітьми, які перебувають на рівні ситуативно-ділової форми спілкування комунікативні завдання визначаються діловими мотивами. При цьому в багатьох випадках діти можуть обмежитися немовними (невербальними) засобами. Мовлення вплетене у предметну діяльність і супроводжує її. Мовлення дітей з ситуативно-діловою формою спілкування протягом усього дошкільного періоду має типові особливості. Воно складається з простих і коротких речень. Лексика пов'язана з конкретною наочною ситуацією. Це виявляється у великій кількості іменників. Прикметники або відсутні, або вказують на атрибутивні властивості предметів (колір, розмір). Дієслова фіксують лише конкретні предметні дії. Визначення інтелектуальних, вольових дій є обмеженим і часто дається лише в наказовому способі, виконуючи водночас функцію вказівного жесту.

У дітей із позаситуативною формою спілкування на перший план виступають комунікативні завдання щодо здобуття інформації про предмети та явища навколишнього світу, способи дій, про регуляцію взаємодії з партнером. Ці завдання спілкування вимагають нових засобів. Зростає вербальність спілкування. Лексика перестає бути залежною від конкретної ситуації. Зменшується кількість неадресованого мовлення. Урізноманітнюються невербальні засоби, які не замінюють, а доповнюють вербальну комунікацію. Збільшується кількість слів у реченні. Зростає кількість складних речень, урізноманітнюються їх конструкції. Збільшується кількість дієслів, що називають вольові, інтелектуальні та емоційні дії. Різними стають прикметники, які позначають естетичні, емоційні й етичні властивості діючих осіб. При цьому кількість прикметників, що називають атрибутивні властивості предметів, зменшується. З'являється багато особових займенників і прислівників [10].

Позаситуативні форми спілкування показують, що мовленнєві засоби стають провідними в комунікації. Мовлення дає змогу дітям

розширити межі конкретної ситуації і вийти за рамки миттєвих характеристик часу й місця ситуації спілкування. Діти оволодівають понятійним наповненням слова і тому навчаються використовувати мовлення для передавання партнерові дедалі складнішу й абстрактнішу за змістом інформацію. Мовлення стає конкретнішим, не прикутим до конкретної наочної ситуації спілкування. Одночасно діти навчаються доволіно регулювати мовлення, свідомо застосовувати його для різних цілей спілкування. Внаслідок цього воно перетворюється в самостійний вид діяльності. Поряд із експресивною функцією (вираження ставлення), розвиваються й удосконалюються номінативна (позначення, назва) і регулятивна (регулювання, керування) функції мовлення. Розвиток функцій мовлення визначає її першочергове значення в розвитку й удосконаленні всіх видів діяльності, пов'язаних із комунікацією. Таким чином, становлення і збагачення мовлення істотно впливає на психічний розвиток дитини взагалі .

Здатність до спілкування повинна розглядатися передусім як відкрита змінювана система. Діагностика рівня комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей дає змогу зробити зріз поточного стану. Будь-які зміни в мотивації, потребах, умовах учіння, спрямовані на зміни характеру взаємин між учасниками комунікації, а також на процес удосконалення її ознак, спричинюють зміни комунікативно-мовленнєвих досягнень [8].

Таким чином, формування повноцінної мовленнєвої діяльності неможливо поза двох взаємопов'язаних параметрів:

- позапредметно-практичної або інтелектуальної діяльності дитини із засвоєння реального світу;
- позасоціального життя дитини.

Мовлення у дітей з комбінованими порушеннями розвитку, як правило порушене. Основний поширений логопедичний діагноз дітей – системне недорозвинення мовлення (СНМ) тяжкого та середнього ступеня.

Це порушення змістовної сторони мовлення та вимови звуків, лексико-граматичного складу мови, словника. Такі розлади мовлення виникають внаслідок глибоких порушень зору, спричинених порушенням зорового аналізатора. При чому, прослідковується ранній недорозвиток мовлення, який проявляється у наступному:

- відсутність мовлення або необхідного запасу слів;

- не формується зорове співвіднесення слова з образом, що впливає на розуміння, а це призводить до відсутності слів в активному словнику (наприклад, дитина не може говорити про сріблястий сніг, оскільки не може його сприйняти);

- недостатність зорових образів позначається на утримуванні в мовленнєвій пам'яті розгорнутих висловлювань;

- порушується формування зовнішньої артикуляції внаслідок затримки формування праксису, гнозису, просторового орієнтування;

- зоровий дефект впливає на обмеження у дитини рухової активності, в результаті чого порушується спілкування з навколишнім, це зумовлює труднощі мовленнєвого спілкування, впливає на якість мікросоціального середовища, загалом вказані недоліки впливають на якість формування всіх психічних процесів, зокрема, і мовлення [7].

Комунікативний принцип в навчанні дітей з тяжкою мовленнєвою патологією є методологічним, оскільки формування повноцінної мовленнєвої діяльності є і кінцевою метою навчання, як умова соціалізації випускників та засобом отримання ними загальноосвітніх навичок і знань. Сутність комунікативного підходу полягає у тому, що процес навчання є моделлю процесу формування мовленнєвої діяльності в онтогенезі, але специфічними засобами та методами.

Однак специфіка структури мовленнєвого дефекту обумовлює необхідність використання компенсаторних методик, опори на обхідні шляхи. Значно утруднює роботу відсутність або низький рівень самокомпенсації мовленнєвого недорозвитку.

За даними дослідження Є. Федосєєвої, стан комунікативних навиків у дошкільників із ЗНМ шостого року життя не співпадає з віковими нормами. Дослідниця виявила, що для 60% шестиліток із ЗНМ властива ситуативно-ділова форма спілкування, в той час лише 16 % шестиліток з нормальним мовленнєвим розвитком користуються нею. Позаситуативно-пізнавальна і позаситуативно-особистісна форми спілкування властиві однаковою мірою решті шестиліток з нормальним мовленнєвим розвитком – по 42%. Натомість шестилітки із ЗНМ зовсім не користуються позаситуативно-особистісним спілкуванням, а 40% спілкуються позаситуативно-пізнавальним стилем [5].

Отже, несформованість вищої для дошкільників форми спілкування (позаситуативно-особистісної) ускладнює в процесі навчання встановлення соціальних ролей «учитель-учень» і знижує успішність набутих нових навчальних знань. Таким чином, можна

говорити про необхідність спеціальної роботи із формування певного рівня комунікативної готовності дітей до початку їх навчання у ЗЗСО.

Порушення специфічних мовленнєвих механізмів призводять до виникнення первинних мовленнєвих порушень, таких, як алалія, афазія, дизартрія, ринолалія. Порушення ж загально-функціональних механізмів здебільшого виявляються у вторинних порушеннях мовлення на фоні інших патологій психофізичного розвитку (інтелектуальне порушення, затримка психічного розвитку тощо). Саме на основі аналізу структури мовленнєвого дефекту та аналізу порушення загально-функціональних механізмів їх мовлення було визначено так званий інтелектуальний компонент мовленнєвої діяльності – сукупність тих вербальних дій та знакових операцій мовленнєвої діяльності, формування яких передусім визначається рівнем розвитку пізнавальної діяльності, а отже, є первинно порушеними у дітей з інтелектуальними порушеннями [9].

Внаслідок затримки мовленнєвого розвитку, низької пізнавальної активності одні діти майже не ставлять запитань, вони повільні, пасивні, з уповільненим мовленням; інші навпаки, ставлять запитання, спрямовані на зовнішні, несуттєві ознаки предметів і явищ. Однак і на поставлені запитання вони не чекають відповіді. Ці діти розгальмовані, багатослівні і навіть базіки. Особливість і взаємозумовленість мовленнєвих і комунікативних умінь виявляється в обмеженому словникові та кількості дієслів в активному мовленні, своєрідності висловлювання. Л. Соловійова зазначає, що це перешкоджає повноцінному спілкуванню дітей з ровесниками і дорослими, спричинює бажання уникати спілкування і призводить до несформованості засобів комунікації – діалогічного і монологічного мовлення. Такі діти незацікавлені в контакті, не вміють орієнтуватися в ситуації спілкування, для них властивий негативізм [7].

На цій основі розроблено зміст корекційного навчання з розвитку мовлення цієї категорії дітей, що максимально враховує специфіку порушень їх пізнавальної та мовленнєвої діяльності. Виділення психологічних механізмів мовлення допомогло створенню психолінгвістичної класифікації порушень мовленнєвого розвитку у дітей (Є. Соботович), що стала суттєвим доповненням до вже існуючих в логопедії клінічної (клініко-симптоматичної) та психолого-педагогічної класифікацій. На відміну від них, у психолінгвістичній класифікації порушення мовлення диференціюються не лише за зовнішніми їх проявами (що при різних формах логопатій можуть бути

подібними), а на основі визначення ушкоджених психологічних механізмів мовлення.

Зазначені теоретичні положення покладені в основу розробленої Є. Соботович «Концепції лінгвістичної підготовки дітей з інтелектуальними порушеннями до навчання у ЗЗСО», у якій на основі аналізу мовленнєвої компетентності, її змісту та психологічних механізмів її формування було обґрунтовано основні змістові лінії підготовки дітей з порушеннями психофізичного розвитку до засвоєння шкільних знань, передусім з предметів мовного циклу [9].

Висновки. При наявності у дитини первинної зорової патології виникає ряд особливостей становлення мовленнєвої функціональної системи. З одного боку, у дітей з порушеннями зору не порушена сенсорна фізіологічна основа мовленнєвої діяльності – слуховий аналізатор. Тобто, об'єктивних перешкод для формування сенсорної (слухо-мовленнєвої) бази немає. Проте, зоровий аналізатор відіграє важливу роль у становленні мовлення. Він забезпечує сприймання і фіксацію зорових образів, які в подальшому співставляються із звуковими образами, і, таким чином, формуються зорово-слухові диференціювання. Порушення мовлення можуть посилюватися під впливом зорового дефекту. У зв'язку з цим знижується компенсаторна роль мовлення, що негативно впливає на розвиток пізнавальної діяльності та на навчання в цілому. Більшість дітей із складними порушеннями зору мають значні фонетико-фонематичні порушення, у них несформовані процеси фонематичного аналізу та синтезу, невеликий словниковий запас. Часто трапляються серйозні порушення зв'язного мовлення, страждає його зовнішнє оформлення, що обумовлено недостатнім досвідом спілкування, бідним сенсорним досвідом, а також зниженою загальною та мовленнєвою моторикою.

Бібліографія

Вавіна Л. Вивчення пізнавальних можливостей учнів зі складним дефектом (глибоким порушенням зору і розумовою відсталістю або ЗПР). Дніпропетровськ: Нива знань, 1999. С. 24-25. **Давидова О.** Мовленнєвий розвиток у дошкільників із ЗПР, аутизмом, розумовою відсталістю. *Дефектологія*. 2008. №11. С. 21-24. **Давидова О.** Вплив психофізичних відхилень на стан мовленнєвого розвитку дитини. *Дефектологія*. 2007. №11. С. 49-51. **Піроженко Т.** Мовленнєве зростання дошкільника. К.: Грайлик, 1999. 38 с. **Гудим І., Вавіна Л.** Програмно-методичний комплекс розвитку незрячих дітей від народження до 6 років: програма розвитку дітей з важкими

порушеннями зору від 3 до 6 років. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. 106 с. **Ремажевська В., Маруніч Л.** Програми для дошкільних навчальних закладів компенсуючого типу для дітей зі зниженим зором. Львів: Український бестселер, 2010. 243 с. **Синьова Є.** Тифлопсихологія. К. : Знання, 2008. 365с. **Соботович Є.** Нормативні показники мовленнєвого розвитку у його граматичній ланці дитини дошкільного віку. *Дефектологія*. 2005. № 2. С. 7- 11. **Соботович Є., Тищенко В.** Програмні вимоги до корекційного навчання з розвитку мовлення старших дошкільників з вадами інтелекту та їх методична реалізація. К. : Актуальна освіта, 2004. 144 с. **Тищенко В.** Зміст інтелектуального компонента мовленнєвої діяльності. *Науковий Часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова*. Серія 19. Збірник наукових праць. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. № 3. С.129-141.

References

Vavina L. Vyvchennia piznavalnykh mozhlyvostei uchniv zi skladnym defektom (hlybokym porushenniam zoru i rozumovoiu vidstalistiu abo ZPR). Dnipropetrovsk: Nyva znan, 1999. S. 24-25. **Davydova O.** Movlennievyyi rozvytok u doshkilnykiv iz ZPR, autyzmom, rozumovoiu vidstalistiu. *Defektolohiia*. 2008. №11. S. 21-24. **Davydova O.** Vplyv psykhofizychnykh vidkhylen na stan movlennievoho rozvytku dytyny. *Defektolohiia*. 2007. №11. S. 49-51. **Pirozhenko T.** Movlennieve zrostannia doshkilnyka. K.: Hrailyk, 1999. 38 s. **Hudym I., Vavina L.** Prohramno-metodychnyi kompleks rozvytku nezriachykh ditei vid narodzhennia do 6 rokiv: prohrama rozvytku ditei z vazhkymy porushenniamy zoru vid 3 do 6 rokiv. Kirovohrad: Imeks-LTD, 2014. 106 s. **Remazhevska V., Marunych L.** Prohramy dlia doshkilnykh navchalnykh zakladiv kompensuiuchoho typu dlia ditei zi znyzhenym zorom. Lviv: Ukrainyskyi bestseler, 2010. 243 s. **Synova Y.** Tyflopsykholohiia. K. : Znannia, 2008. 365s. **Sobotovych Y.** Normatyvni pokaznyky movlennievoho rozvytku u yoho hramatychnii lantsi dytyny doshkilnoho viku. *Defektolohiia*. 2005. № 2. S. 7- 11. **Sobotovych Y., Tyshchenko V.** Prohramni vymohy do korektsiinoho navchannia z rozvytku movlennia starshykh doshkilnykiv z vadamy intelektu ta yikh metodychna realizatsiia. K. : Aktualna osvita, 2004. 144 s. **Tyshchenko V.** Zmist intelektualnogo komponenta movlennievoyi diialnosti. *Naukovyi Chasopys NPU im. M. P. Drahomanova*. Seriia 19. Zbirnyk naukovykh prats. K.: NPU imeni M.P. Drahomanova, 2005. № 3. S.129-141.

Стаття подана до друку 20.11. 2023 р.

УДК 376-056.36-053.5:316.62
DOI 10.32626/2413-2578.2023-22.72-84

Н. ГОНЧАРУК

honcharuk.nat@kpnpu.edu.ua

ORCID ID 0000-0001-9342-0896

С. ЧИКИДА

svitlanka.derkach20@gmail.com

ДИФЕРЕНЦІЙНИЙ АНАЛІЗ СФОРМОВАНOSTІ ПРИКМЕТНИКОВОЇ ЛЕКСИКИ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ ТА НОРМОТИПОВИМ РОЗВИТКОМ

Відомості про авторів: **Гончарук Наталія**, доктор психологічних наук, доцент кафедри загальної та практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна. У колі наукових інтересів: проблема психічного розвитку дітей різного віку з інтелектуальними порушеннями, проблеми комунікації та міжособистісних взаємин дітей з інтелектуальними порушеннями та нормотиповим розвитком. E-mail: honcharuk.nat@kpnpu.edu.ua. **Чикида Світлана**, здобувач вищої освіти заочної форми навчання ОП Спеціальна освіта (Логопедія) Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна. У колі наукових інтересів: формування лексико-граматичних структур у молодших школярів із порушеннями мовлення. E-mail: svitlanka.derkach20@gmail.com

Contact: Nataliia Honcharuk, Doctor of psychological sciences, associate professor of the department of general and practical psychology of the Ivan Ohienko National University of Kamianets-Podilskyi, Kamianets-Podilskyi, Ukraine. Academic interests: the problem of mental development of children of various ages with intellectual disabilities, problems of communication and interpersonal relationships of children with intellectual disabilities and normative development. E-mail: honcharuk.nat@kpnpu.edu.ua. **Chikyda Svitlana**, student of higher education of the correspondence form of study OP Special Education (Speech Therapy) Ivan Ohienko Kamianets-Podilskyi National University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine. Academic interests: the formation of lexical

and grammatical structures in younger schoolchildren with speech disorders.
E-mail: svitlanka.derkach20@gmail.com

Гончарук Н.М., Чикида С.С. Диференційний аналіз сформованості прикметникової лексики у молодших школярів із порушеннями мовлення та нормотиповим розвитком. У статті проаналізовано змістові засади сформованості прикметникової лексики у молодших школярів із порушеннями мовлення та нормотиповим розвитком. Під час дослідження з'ясовано наявність диференційних особливостей у дітей із порушеннями мовлення та нормотиповим розвитком. Зокрема, визначено, що у спілкуванні обсяг прикметникової лексики в молодших школярів із порушеннями мовлення є меншим (4,4%), ніж у дітей із нормотиповим розвитком (5,4%). У письмовому мовленні обсяг прикметникової лексики також є різним і становить 5,2% у дітей із порушеннями мовлення і 8,8% у дітей із нормотиповим розвитком.

Встановлено, що для дітей із порушеннями мовлення характерними є середні рівні розуміння прикметника як граматичної категорії: вміння добирати прикметники до поданих іменників, помірна здатність утворювати прикметникові форми, що мають більше певної якості, труднощі під час перетворення іменників у прикметникові форми; середні рівні розуміння змісту і контекстуального значення прикметникових лексем: повне розуміння значення прикметників, які використовуються у прямому контексті, вміння підбирати лексеми, протилежні за значенням, труднощі у розпізнаванні слів, близьких за змістом, низька здатність розуміти прикметникові лексеми, які мають переносне значення; середні і низькі рівні лексичної компетентності: часткова здатність виконувати завдання без взірця та за словесною інструкцією, нездатність самостійно складати речення з використанням заданих прикметників, недостатність функцій самоконтролю під час виконання завдань із залученням прикметникових форм.

Ключові слова: активний і пасивний словниковий запас, прикметникова лексика, молодші школярі; діти з порушеннями мовлення; діти з нормотиповим розвитком.

Honcharuk N.M., Chikyda S.S. Differential analysis of the formation of adjectival vocabulary in younger schoolchildren with speech disorders and normotypical development. The article analyzes the

content principles of the formation of adjectival vocabulary in younger schoolchildren with speech disorders and normative development. During the study, the presence of differential features was found in children with speech disorders and normotypical development. In particular, it was determined that in communication, the volume of adjective vocabulary in younger schoolchildren with speech disorders is smaller (4.4%) than in children with normotypical development (5.4%). In written speech, the amount of adjective vocabulary is also different and amounts to 5.2% in children with speech disorders and 8.8% in children with normotypical development.

It was found that children with speech disorders are characterized by average levels of understanding of the adjective as a grammatical category: the ability to match adjectives to given nouns, a moderate ability to form adjectival forms that have more of a certain quality, difficulties when transforming nouns into adjectival forms; average levels of understanding of the content and contextual meaning of adjectival lexemes: full understanding of the meaning of adjectives used in a direct context, the ability to select lexemes that are opposite in meaning, difficulties in recognizing words close in meaning, low ability to understand adjectival lexemes that have a figurative meaning; medium and low levels of lexical competence: partial ability to perform tasks without a model and according to verbal instructions, inability to independently compose sentences using given adjectives, insufficient self-control functions during tasks involving adjectival forms.

Keywords: active and passive vocabulary, adjectival vocabulary, younger schoolchildren; children with speech disorders; children with normotypical development.

Постановка проблеми. Відповідно до актуальних завдань сучасної спеціальної освіти необхідність оволодіння українською мовою дітей із порушеннями мовлення обумовлює потребу в розробленні та вдосконаленні методик освітнього процесу, які сприятимуть якісному опануванню програмовим матеріалом. Ефективні тенденції набуття школярами лінгвістичних і мовних компетентностей не обмежуються механічним запам'ятовуванням, а потребують інноваційних технологій вивчення матеріалу. Серед основних напрямків методичного забезпечення вивчення української

мови – підготовка молодших школярів до оволодіння прикметниковою лексикою, яка є основою опанування шкільної програми з української мови у закладах початкової освіти.

Збагачення лексичного запасу відіграє ключову роль у пізнавальному, соціальному розвитку дітей та майбутньому успіху їхньої суспільної взаємодії, оскільки зміцнює розумову діяльність, забезпечує ефективне спілкування, удосконалює навички вирішення нагальних проблем. Формування прикметникової лексики допомагає школярам з'ясувати важливі ознаки і властивості предметів, усвідомлювати особливості, які визначають подібність або відмінність свого носія до інших об'єктів пізнання. Водночас, розвиток словникового запасу у дітей може бути складним завданням, особливо у тих, котрі мають проблеми в оволодінні зв'язним мовленням. Дослідження словникового запасу в дітей з порушеннями мовлення дає змогу виявити прогалини у користуванні активним, пасивним словником і вживанні окремих лексем.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Для успішного розв'язання цього завдання у закладах освіти проведено низку досліджень, присвячених проблемі опанування мовними, лексичними та мовленнєвими навичками (Вашуленко, 2006; Данілавичюте, 2008; Левицький, 2019). Внаслідок здійсненого теоретико-методологічного вивчення проблеми мовленнєвого розвитку (Алієва, 2015; Гаврилова, 2011), дослідниками виявлено закономірності формування фонетичного та фонетико-фонематичного компоненту мовлення у дітей; вченими (Греб, 2017; Сіранчук, 2017) охарактеризовано особливості лексичної сторони мовлення та розроблено теоретико-методичні засади опанування лексикологією і фразеологією. Низкою вчених (Арендарук, 2012; Боряк, 2018; Ковальчук, Поповою, 2008; Пентилюк, Горошкіною, Нікітіною, 2006) розроблено технології навчання учнів мовленнєвому спілкуванню. Водночас, у науковій літературі не повною мірою опрацьовано проблему вивчення і формування лексичних мовленнєвих компетентностей у молодших школярів із порушеннями мовлення. Недостатність цілісних даних про сформованість лексичних структур у дітей молодшого шкільного віку із ПМР стало підставою для вибору спрямованості дослідження. Зважаючи на це, нами поставлено мету емпірично дослідити особливості розвитку прикметникової лексики у молодших школярів

із порушеннями мовлення та порівняти їх з особливостями лексичного розвитку мовлення у дітей із нормотиповим розвитком.

Виклад основного матеріалу. Для розв'язання поставлених завдань методики було обстежено 50 школярів молодшого шкільного віку 3-4 класу. Серед них учні з порушеннями мовленнєвого розвитку (ПМР) становили 24 особи, учні з нормотиповим розвитком (НР) – 26 осіб. Розроблена програма експериментального дослідження стосувалась вивчення низки лексичних функцій: обсягу прикметникової лексики (на основі контент-аналізу розмовного і письмового мовлення); знання прикметника як граматичної категорії; розуміння контекстуального змісту слів, що вказують на ознаки предметів; рівня лексичної компетентності.

Перший етап роботи передбачав визначення *обсягу прикметникової лексики у спілкуванні* в молодших школярів із порушеннями мовлення та нормотиповим розвитком (див. таблицю 1).

Таблиця 1

**Обсяг прикметникової лексики у спілкуванні
серед молодших школярів із ПМР і НР
(дані представлено у %)**

Види мовлення	Діти з нормотиповим розвитком			Діти з порушеннями мовленнєвого розвитку		
	Заг. к-ть одиниць в одному тексті	Обсяг прикметникової лексики (в од.)	Обсяг прикметникової лексики (у %)	Заг. к-ть одиниць в одному тексті	Обсяг прикметникової лексики (в од.)	Обсяг прикметникової лексики (у %)
Спілкування (розмовне мовлення)	92	5	5,4%	46	2	4,4%
Письмове мовлення	57	5	8,8%	38	2	5,2%

Як показує аналіз результатів, обсяг прикметникової лексики у спілкуванні та розмовному мовленні в дітей із нормотиповим розвитком сягає 5,4% із загальної кількості. Учням було запропоновано теми діалогів («Мої захоплення», «Наш домашній улюбленець», «Мої брати і сестри»), зокрема, всього опрацьовано 24 діалоги, середнє

значення яких становило 92 лексичні одиниці (100%). Із них прикметникова лексика – це 5 одиниць, що вказує на показник 5,4%. У цих діалогах діти найчастіше вживають прикметники, які оцінюють риси особистості людей, наприклад: «хороший», «веселий», «привітний», «розумний», «класний».

У письмовому мовленні, яке досліджувалось на основі завдання «Склади розповідь за картинкою», цей обсяг є вищим, що представлено даними другого етапу експериментальної роботи. Зокрема, середня кількість одиниць в одному тексті – 57; обсяг прикметникової лексики (в одиницях) – 5; обсяг прикметникової лексики (у %) – 8,8% (див. рисунок 1).

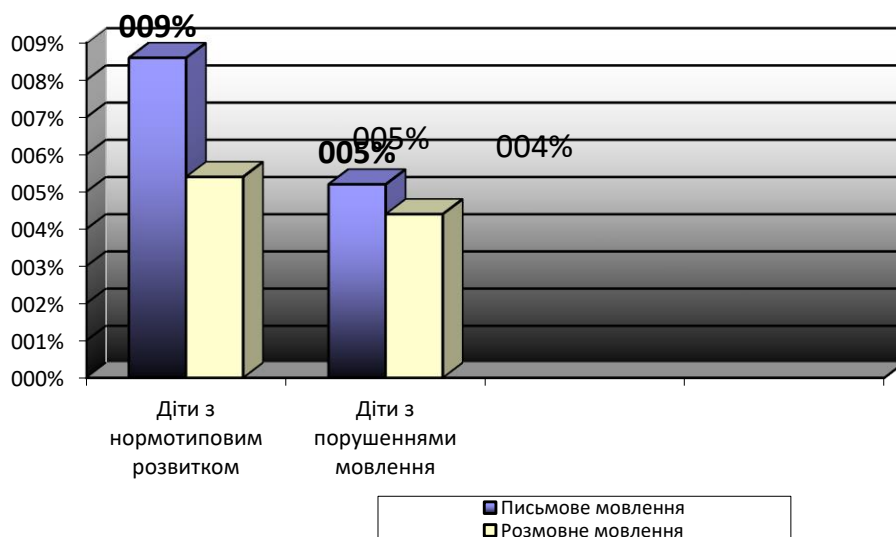


Рис. 1. Диференційний аналіз обсягу прикметникової лексики у молодших школярів із ПМР і НР (дані подано у %)

У дітей молодшого шкільного віку із порушеннями мовленнєвого розвитку результати дещо відрізняються: середня кількість одиниць у розмовному тексті є нижчою – 46; обсяг прикметникової лексики в одиницях – 2; у % – 4,4%. Щодо письмового мовлення, то середній обсяг письмового тексту становить 38 одиниць; з них кількість прикметників – 2 одиниці або 5,2%. Характерним є використання дітьми з порушеннями мовлення самостійно створених мовних одиниць (прикметників-неологізмів, прикметників-інновацій) або викривлених версій прикметникових лексем: другорідний братик, одяжна шафа, які діти з нормотиповим розвитком мають тенденцію вживати у більш ранньому віці.

Отже, у дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку обсяг прикметникової лексики є нижчим, ніж у молодших школярів із нормотиповим розвитком, як у спілкуванні, так у письмовому мовленні. Втім, більш помітна різниця стосується розмовного мовлення.

Наступним етапом стало дослідження знання учнями **прикметника як граматичної категорії**. Для прикметника як частини мови граматичні категорії роду, числа та відмінка є похідними від категорій іменника. Тому дітям важливо розуміти залежність прикметника від іменника та вміти узгоджувати прикметники відповідно до роду, числа та відмінку іменника. Для з'ясування рівня розвитку цієї функції використовували такі завдання: «познач рядок слів, які вказують на ознаки предметів», «до поданих іменників добери прикметники», «запиши словосполучення за взірцем (каша із гарбуза – гарбузова каша)», добери до поданих прикметників слова, які мають більше певної якості за взірцем». Їх результати з'ясовано, описано нами та відображено у таблиці 2 та рисунку 2.

Таблиця 2

**Розуміння прикметника як граматичної категорії
молодшими школярами із ПМР і НР
(дані представлено у %)**

№ з/п	Рівні розуміння	Школярі з НР (n=26)	Школярі з ПМР (n=24)
1	Високий рівень (В)	30,8%	4,2%
2	Достатній рівень (Д)	38,4%	29,2%
3	Середній рівень (С)	23,1%	49,9%
4	Початковий рівень (П)	7,7%	16,7%

Діти із нормотиповим розвитком спроможні виокремлювати слова, що вказують на ознаки предметів, узгоджувати їх у роді, числі та відмінку з прикметниками, вміють до поданих іменників добирати прикметники, перетворювати іменники на прикметникові форми (напій із вишень – вишневий напій), підбирають до поданих прикметників слова, які мають більше певної якості (милий – наймиліший). Найбільш характерними для них є високий (30,8%) та достатній (38,4%) рівні розуміння прикметника як граматичної категорії. Водночас, у школярів із порушеннями мовленнєвого розвитку ситуація має інакший характер (див. рисунок 2).

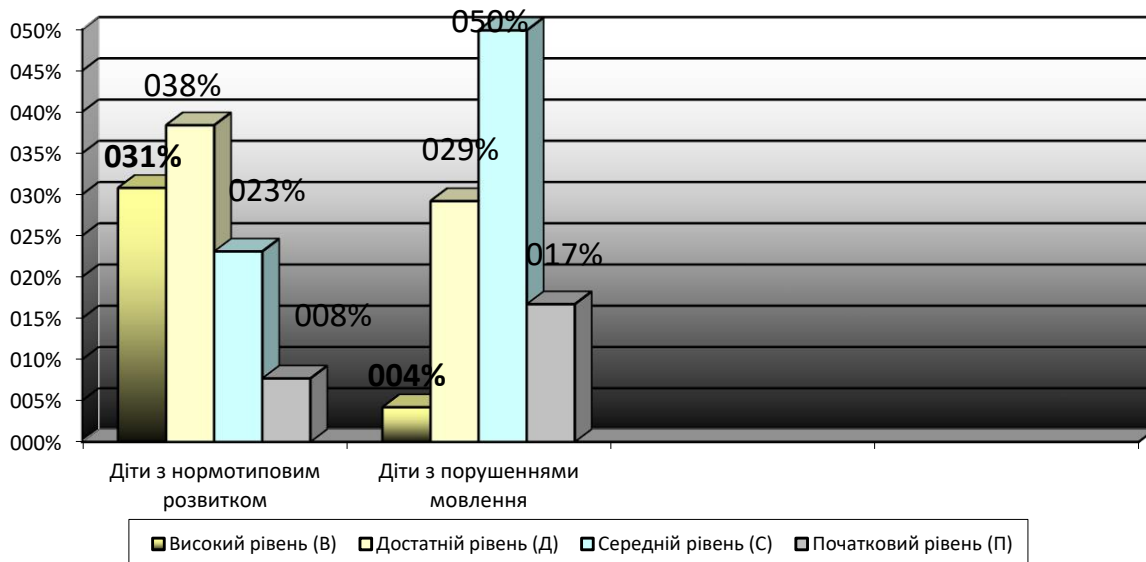


Рис. 2. Диференційний аналіз розуміння прикметника як граматичної категорії молодшими школярами із ПМР і НР (дані подано у %)

Як свідчать результати експерименту деяким з них (16,7%) складно розуміти сутність і функціональне призначення прикметників, узгоджувати прикметники у роді, числі, відмінку з іменниками, підбирати прикметники до поданих іменників, перетворювати іменники у прикметникові форми, підбирати прикметники, які мають більше певної якості. У цих дітей констатовано низький рівень розуміння прикметника як граматичної категорії. Водночас, більшість (49,9%) виявляє середній рівень розуміння прикметника як граматичної категорії. Ці школярі вміють добирати прикметники до поданих іменників, частково розуміють як утворювати прикметникові форми, що мають більше певної якості, але вони відчувають труднощі під час перетворення іменників у прикметникові форми, самостійно не можуть відповісти на питання про функціональне призначення прикметників,

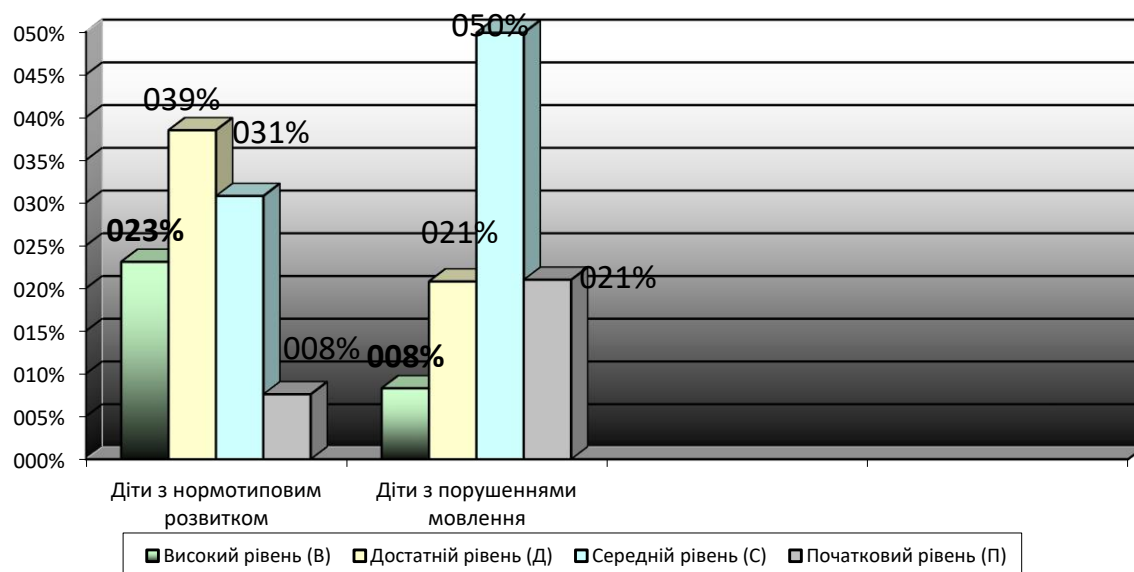
Не менш важливим етапом дослідження, було з'ясування рівнів розуміння змісту і контекстуального значення слів. Діти відповідали на запитання, що означають наведені прикметникові лексеми; диференціювали значення слів, близьких і протилежних за змістом; пояснювали, що означають прикметникові лексеми у словосполученнях з прямим і прихованим змістом, що наведено у таблиці 3.

**Розуміння змісту і контекстуального значення слів
молодшими школярами із ПМР і НР (дані представлено у %)**

№ з/п	Рівні розуміння	Школярі з НР (n=26)	Школярі з ПМР (n=24)
1	Високий рівень (В)	23,1%	8,3%
2	Достатній рівень (Д)	38,5%	20,8%
3	Середній рівень (С)	30,8%	49,9%
4	Початковий рівень (П)	7,6%	21,0%

Як показують табличні дані серед молодших школярів із нормотиповим розвитком переважають високі (23,1%), достатні (38,5%) і середні (30,8%) рівні сформованості функції. Це вказує на те, що учні повністю або частково розуміють контекстуальне значення прикметників, диференціюють прикметникові форми, близькі і протилежні за значенням, описують значення прикметникових лексем, які використовуються у прямому і переносному значенні, окремі з учнів відчувають труднощі у розпізнаванні переносного значення слів.

Водночас, школярі із порушеннями мовленнєвого розвитку мають переважно середні (49,9%) рівні розуміння змісту і контекстуального значення слів. Вони частково осмислюють значення прикметників, описують контекстуальний зміст прикметників, які використовуються у прямому контексті, але недостатньо розрізняють слова, близькі за змістом або ті, які мають переносне значення (див. рисунок 3),



**Рис. 3. Диференційний аналіз Розуміння змісту і
контекстуального значення слів молодшими школярами із ПМР
і НР (дані подано у %)**

Серед школярів із порушеннями мовлення достатньо таких, котрі мають початкові рівні розуміння змісту слів – їх 19,1%. Такі здобувачі освіти недостатньо чітко характеризують контекст прикметників у прямому значенні і взагалі не розуміють переносного, не розпізнають лексеми, близькі і протилежні за значенням.

Завершальний етап констатувального експерименту передбачав дослідження рівня лексичної компетентності та з'ясування її недоліків. Дітям пропонували завдання, що стосуються підбору означувальних слів, складання речень із заданими прикметниками, знаходження слів, близьких і протилежних за значенням, виправлення помилок у тексті. Учні з високим рівнем компетентності повинні вміти обирати означувальні слова до іменників, складати речення зі словами, що вказують на ознаки предметів, знаходити їх у новому тексті, проявляти навички самоконтролю, виправляючи помилки, що стосуються контекстного вживання прикметникових лексем. Дані щодо рівнів прикметникової компетентності представлено у таблиці 4.

Таблиця 4

**Рівні лексичної компетентності
у молодших школярів із із ПМР і НР (дані представлено у %)**

№ з/п	Рівні лексичної компетентності	Школярі з НР (n=26)	Школярі з ПМР (n=24)
1	Високий рівень (В)	15,4%	4,2%
2	Достатній рівень (Д)	26,9%	29,2%
3	Середній рівень (С)	34,6%	37,5%
4	Початковий рівень (П)	23,1%	29,1%

Як бачимо з отриманих даних, у дітей молодшого шкільного віку із нормотиповим розвитком спостерігаються переважно достатні (26,9%) та середні (34,6%) рівні лексичної компетентності. Це засвідчує, що вони здатні самостійно або з допомогою підбирати означувальні слова до іменників, складати речення з прикметниками, використовувати у тексті прикметникові лексеми, близькі за значенням, за потреби проявляти функції самоконтролю на письмі, виправляючи помилки у тексті.

Основними недоліками дітей із нормотиповим розвитком є недостатня сформованість творчих форм використання прикметникової лексики, а саме: складання речень із поданими словами, утворення нових прикметникових форм.

У молодших школярів із порушеннями мовленнєвого розвитку переважними є середні (37,5%) і початкові (29,1%) рівні лексичної

компетентності. Такі учні під час виконання завдань потребують постійної допомоги і пояснення, їм складно виконати завдання без взірця та за словесною інструкцією. Вони підбирають означувальні слова до іменників з допомогою, не вміють самостійно складати речення з використанням заданих прикметників, не проявляють функції самоконтролю під час виконання дій з прикметниковими формами.

Основними недоліками дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку є несформованість творчих форм застосування прикметникової лексики у мові та мовленні, що тотожно до особливостей дітей із нормотиповим розвитком у цьому віці. Окрім того, вони проявляють труднощі у контекстному узгодженні слів, що позначають прикметники та іменники, плутають прикметникові лексеми, близькі за значенням, не проявляють функції самоконтролю на письмі (див. рисунок 4).

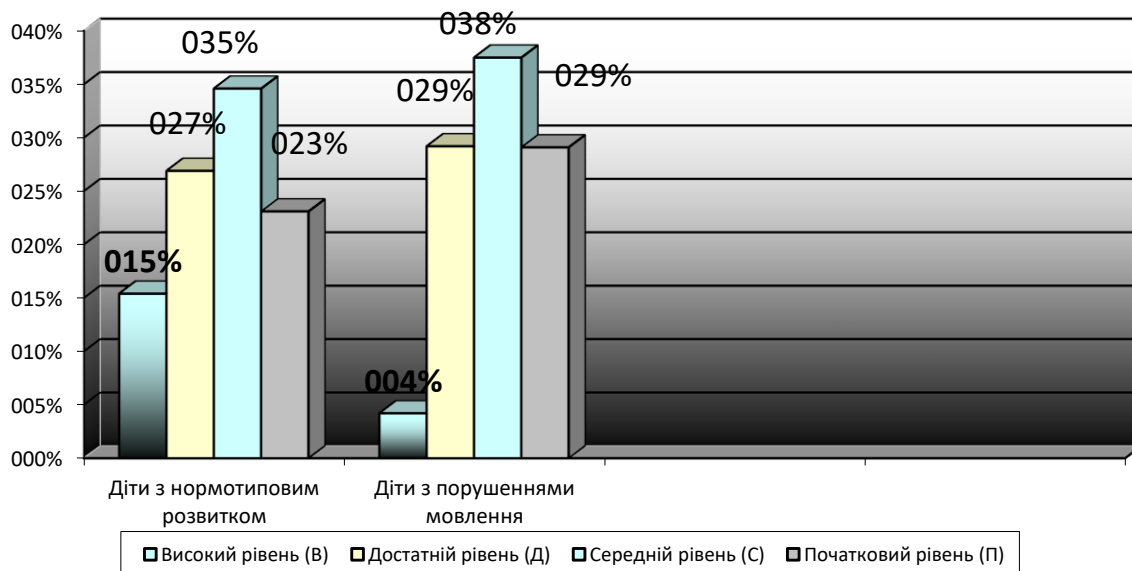


Рис. 4. Диференційний аналіз рівнів лексичної компетентності у молодших школярів із ПМР і НР (дані подано у %)

Висновок. Отже, аналіз сформованості прикметникової лексики у молодших школярів дав змогу з'ясувати такі диференційні особливості у дітей із порушеннями мовлення та нормотиповим розвитком:

Обсяг прикметникової лексики в молодших школярів із порушеннями мовлення є меншим, ніж у дітей із нормотиповим розвитком. Для школярів із порушеннями мовлення характерними є: середні (49,9%) рівні розуміння прикметника як граматичної категорії; середні (49,9%) рівні розуміння змісту і контекстуального значення прикметникових лексем; середні (37,5%) і початкові (29,1%) рівні лексичної компетентності.

Основними недоліками дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку є: несформованість творчих форм застосування прикметникової лексики у мові та мовленні, труднощі у контекстному узгодженні слів, що позначають прикметники та іменники, низький рівень диференціювання прикметникових лексем, близьких за значенням, застосування викривлених версій прикметникових лексем, які діти з нормотиповим розвитком мають тенденцію вживати у більш ранньому віці.

Перспективними напрямками дослідження ми вважаємо розроблення методики оволодіння прикметниковою лексикою молодшими школярами із порушеннями мовлення та формування навичок практичного використання прикметникової лексики у безпосередньому спілкуванні з людьми.

Бібліографія

1. **Алієва І.А.** (2015) Профілактика та корекція фонетико-фонематичного недорозвинення мовлення в учнів допоміжної школи. *Таврійський вісник освіти*, 3 (51), 137–145.
2. **Арендарук А.О.** (2012) Логопедичний супровід дітей з ТПМ в умовах інтегративного навчання, як психолого-педагогічна проблема. *Науковий часопис. Корекційна педагогіка*, 21, 3–6.
3. **Боряк О.В.** (2018) Діагностика, формування й корекція мовленнєвої діяльності дітей із порушеннями інтелектуального розвитку молодшого шкільного віку теорія і практика : моногр. Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка, 458 с.
4. **Вашуленко М.С.** (2011) Методика навчання української мови в початковій школі. Київ : Літера ЛТД, 364 с.
5. **Гаврилова Н.С.** (2011) Порушення фонетичного боку мовлення у дітей: монографія. Кам'янець-Подільський: Друк-Сервіс, 200 с.
6. **Греб М.М.** (2017) Теоретико-методичні засади навчання лексикології та фразеології майбутніх учителів початкових класів : дис. ... д-ра пед. наук. Київ, 455 с.
7. **Данілавичюте Е.** (2014) Методика подолання фонемографічних відхилень у молодших школярів з ДЦП. Теорія та практика сучасної логопедії, 1, 99–134.
8. **Ковальчук В.А.,** Попова О.М. (2008) Навчання дошкільників з порушенням інтелекту мовленнєвому спілкуванню. *Теорія і практика олігофренопедагогіки*, 3, 141–147.
9. **Левицький В.Е.** (2019) Збагачення лексичного запасу учнів молодших класів з порушеннями розумового розвитку зображувальними засобами на уроках мови та читання. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*, 12, 56–67.
10. **Пентиліук М.І.,** Горошкіна О.М., Нікітіна А.В. (2006) Концептуальні засади комунікативної методики навчання української мови. *Українська мова і література в школі*, 1, 15–20.
11. **Сіранчук Н.М.**

(2017) Методична система формування лексичної компетентності молодшого школяра на уроках української мови як інноваційна педагогічна технологія. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського*, 2 (57), 461–466.

References

1. **Alieva I.A.** (2015) Prevention and correction of phonetic-phonemic underdevelopment of speech in secondary school students. *Taurian Herald of Education*, 3 (51), 137–145. 2. **Arendaruk A.O.** (2012) Speech therapy support of children with TPM in the conditions of integrative education, as a psychological and pedagogical problem. *Scientific journal. Correctional pedagogy*, 21, 3–6. 3. **Boryak O.V.** (2018) Diagnosis, formation and correction of speech activity of children with intellectual development disorders of primary school age, theory and practice: monogr. Sumy: Publishing House of the Sumy State University named after A.S. Makarenko, 458 p. 4. **Vashulenko M.S.** (2011) Methods of teaching the Ukrainian language in primary school. Kyiv: Litera LTD, 364 p. 5. **Gavrilova N.S.** (2011) Disorders of the phonetic aspect of speech in children: a monograph. Kamianets-Podilskyi: Print Service, 200 p. 6. **Greb M.M.** (2017) Theoretical and methodological principles of teaching lexicology and phraseology for future primary school teachers: dissertation. Dr. Ped. of science Kyiv, 455 p. 7. **Danilavichiutye E.** (2014) Methods of overcoming phonemographic deviations in younger schoolchildren with cerebral palsy. *Theory and practice of modern speech therapy*, 1, 99–134. 8. **Kovalchuk V.A., Popova O.M.** (2008) Teaching speech communication to preschoolers with intellectual disabilities. *Theory and practice of oligophrenopedagogy*, 3, 141–147. 9. **Levitsky V.E.** (2019) Enriching the vocabulary of elementary school students with intellectual disabilities with visual aids in language and reading lessons. *Actual issues of correctional education (pedagogical sciences)*, 12, 56–67. 10. **Pentylyuk M.I., Horoshkina O.M., Nikitina A.V.** (2006) Conceptual foundations of the communicative method of teaching the Ukrainian language. *Ukrainian language and literature at school*, 1, 15-20. 11. **Siranchuk N.M.** (2017) Methodical system of formation of lexical competence of junior high school students in Ukrainian language lessons as an innovative pedagogical technology. *Scientific Bulletin of Mykolaiv National University named after V.O. Sukhomlynskyi*, 2 (57), 461–466.

Стаття подана до друку 18.11. 2023 р.

Авторський внесок: Гончарук Н.М. – 75%, Чикида С.С. – 25%

УДК 376.011.3-051-056.264

DOI 10.32626/2413-2578.2023-22.85-98

Н. ГРИНЬКОВА

nadiia.hrynkova@rshu.edu.ua

<https://orcid.org/0000-0001-6906-3542>

Л. ЛІСОВА

ruzhitska1605@ukr.net

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

О. ОПАЛЮК

sedoy74@ukr.net

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

ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНОГО ЦЕНТРУ

Відомості про авторів. **Гринькова Надія**, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету, Україна. E-mail: nadiia.hrynkova@rshu.edu.ua; **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; **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: **Hrynkova Nadiia**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Theory and Methods of Education, Rivne State University for the Humanities, Ukraine. E-mail: nadiia.hrynkova@rshu.edu.ua; **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; **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 на дану тематику.
Лісова Л.І., Опалюк О.М., Глоба О.П. До питання про роботу логопеда в умовах інклюзивного навчального простору. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць*: вип. 18 за ред. М.К. Шеремет Кам'янець-Подільський: Видавець Ковальчук О.В., 2021. С.97-111. **Гринькова Н. М.** Науково-теоретичні засади логопедичної роботи в умовах інклюзивно-ресурсного центру. *Корекційна педагогіка і психологія. Вісник Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка*, за ред. Н.С. Гаврилової. Кам'янець-Подільський: Видавець Ковальчук О. В., 2021. Вип. 12. С. 88-93.

Гринькова Н., Лісова Л., Опалюк О. **Характеристика професійної компетентності вчителя-логопеда інклюзивно-ресурсного центру.** У даній статті виокремлені та проаналізовані сучасні погляди щодо професійної компетентності вчителя-логопеда інклюзивно-ресурсного центру. Ефективність діяльності учителя-логопеда в інклюзивно-ресурсному центрі залежить від рівня сформованості його професійної компетентності, яка у свою чергу являє собою складне інтегративне утворення. Термін «компетентність» (від лат. «competentes», «competentis» – відповідний, здібний) вказує на сукупність відповідних знань, які необхідні для ефективної професійної діяльності, а також передбачає оволодіння уміннями, досвідом у певній галузі. Здійснений нами науковий пошук дав підстави для визначення терміну «професійна компетентність учителя-логопеда, фахівця інклюзивно-ресурсного центру» як систему необхідних знань, умінь і навичок, які необхідні для здійснення ефективної діагностичної, корекційно-розвиткової та інформаційно-просвітницької діяльності, а також передбачає оволодіння уміннями, досвідом діяльності в ІРЦ з питань стимулювання і корегування мовленнєвого розвитку дітей з особливими освітніми потребами. Дефініція базових категорій в теорії професійної підготовки спеціалістів освітньої сфери репрезентує різноаспектність понять

«компетентність» і «компетенція». Компетенція – це коло питань, проблем, у вирішенні яких особа має певні повноваження, знання, досвід. Аналіз наукових досліджень і публікацій уможливив виокремлення нами різноманітних видів компетенцій учителя-логопеда (фахівця (консультанта)) інклюзивно-ресурсного центру: інклюзивно-корекційну, психолого-педагогічну, комунікативну, інформаційну, нормативно-правову, соціально-економічну, полікультурну, професійну. Інклюзивно-корекційна компетенція – система знань теоретико-методичних засад організації інклюзивної освіти та корекційно-розвиткової діяльності, а також програм розвивальної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами і типових навчальних планів спеціальних шкіл (для дітей, які мають порушення мовлення).

Таким чином, компетенція – це система проблем, питань, завдань для вирішенні яких фахівець наділений відповідними повноваженнями. Отож компетентність є значно ширшим поняттям ніж компетенція і має на меті наявність компетенцій для виконання визначених завдань і функцій, які регламентовані посадовою інструкцією. З цією метою учитель-логопед повинен відзначатися системою знань теорії корекційної педагогіки, логопедії, психології тощо, а також володіти умінням ефективно застосовувати на практиці, систематично знайомитися із актуальною нормативно-правовою базою, новими методиками здійснення корекційної роботи. Проведений аналіз є підставою для висновку, що професійна компетентність учителя-логопеда (фахівця (консультанта)) – це конгломерат теоретичних знань та практичних умінь, який покращується за умови наявності третього компонента – позитивного досвіду практичної діяльності.

Ключові слова: інклюзивно-ресурсний центр; компетентність; компетенція; логопед; порушення мовлення.

Hrynkova N., Lisova L., Opaliuk O. Characteristics of the professional competence of the teacher-speech therapist of the inclusive resource center. This article highlights and analyzes modern views on the professional competence of a teacher-speech therapist of an inclusive resource center. The effectiveness of the speech therapist teacher in the inclusive resource center depends on the level of formation of his professional competence, which in turn is a complex integrative education. The term "competence" (from the Latin "competentes", "competentis" -

appropriate, capable) indicates a set of relevant knowledge, which is necessary for effective professional activity, and also implies the mastery of skills, experience in a certain field. The scientific research carried out by us gave grounds for defining the term "professional competence of a speech therapist teacher, specialist of an inclusive resource center" as a system of necessary knowledge, abilities and skills, which are necessary for effective diagnostic, corrective and developmental, and informational and educational activities, and also provides mastering the skills, experience of activities in the IRC on stimulating and correcting the speech development of children with special educational needs. The definition of basic categories in the theory of professional training of educational specialists represents the diversity of the concepts of "competence" and "competence". Competence is a range of issues, problems, in the solution of which a person has certain powers, knowledge, and experience. The analysis of scientific research and publications made it possible for us to distinguish various types of competences of a speech therapist teacher (specialist (consultant)) of an inclusive resource center: inclusive-corrective, psychological-pedagogical, communicative, informational, normative-legal, socio-economic, multicultural, professional. Inclusive and corrective competence is a system of knowledge of the theoretical and methodological principles of organizing inclusive education and corrective and developmental activities, as well as programs of developmental work with children with special educational needs and typical curricula of special schools (for children with speech disorders).

Thus, competence is a system of problems, questions, and tasks for the solution of which a specialist is empowered. Therefore, competence is a much broader concept than competence and aims to have the competencies to perform certain tasks and functions, which are regulated by the job description. For this purpose, a speech therapist must be distinguished by a system of knowledge of the theory of correctional pedagogy, speech therapy, psychology, etc., as well as possess the ability to effectively apply in practice, systematically familiarize himself with the current regulatory and legal framework, new methods of performing correctional work. The conducted analysis is the basis for the conclusion that the professional competence of a speech therapist teacher (specialist (consultant)) is a conglomerate of theoretical knowledge and practical skills, which improves with the presence of the third component - positive experience of practical activity.

Key words: inclusive resource center; competence; competence; speech therapist; speech disorder.

Постановка проблеми. Діяльність вчителя-логопеда, згідно нормативно-правових документів – фахівця (консультанта) зреалізовується у контексті втілення мети інклюзивно-ресурсного центру (надалі ІРЦ) і пов'язана з надання допомоги дітям з особливими освітніми потребами.

Ефективність діяльності учителя-логопеда в ІРЦ залежить від рівня сформованості його професійної компетентності, яка у свою чергу являє собою складне інтегративне утворення.

Термін «компетентність» (від лат. «competentes», «competentis» – відповідний, здібний) вказує на сукупність відповідних знань, які необхідні для ефективної професійної діяльності, а також передбачає оволодіння уміннями, досвідом у певній галузі.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проведений аналіз наукових джерел засвідчив різноаспектність досліджень актуалізованої проблеми, наявність публікацій як теоретичного, так і практичного змісту. Зокрема, Л. Лісова, І. Малишевська, С. Миронова, О. Таранченко, З. Шевців, Г. Якимчук та ін. розкрили теоретичні засади функціонування інклюзивного освітнього середовища [3; 4; 5; 6].

О. Гаврилов, Н. Гаврилова, О. Глоба, В. Левицький та ін. представили теоретичні підходи до гендерного аспекту виховного процесу в контексті спеціальної освіти [1; 5].

Організаційно-методичні аспекти діяльності логопеда представили Ю. Бойчук, Н. Ващук, Н. Гаврилова, Н. Жукова, Т. Ілляшенко, С. Мартинець, О. Мілевська, Е. Мастюкова, Н. Обухівська, Ю. Рібцун, О. Ткач, Л. Федієнко та ін. [1; 2; 7; 8].

Професійна компетентність і організаційні засади діяльності учителя-логопеда висвітлена у працях І. Малишевської, І. Мартиненко, Л. Перцевої, Ю. Пінчук, Ю. Рібцун, Л. Стахової та ін. [2; 6; 7; 8].

Мета нашого дослідження є характеристика професійної компетентності вчителя-логопеда – фахівця (консультанта) інклюзивно-ресурсного центру.

Виклад основного матеріалу. Ю. Пінчук схарактеризувала професійну компетентність учителя-логопеда як «інтегративну якість спеціаліста, який проявляє готовність максимально ефективно

здійснювати діагностику, корекційно-превентивне навчання та особистісний розвиток осіб з порушеннями мовлення» [6].

Своєю чергою А. Стахова визначила професійну компетентність учителя-логопеда як «інтегральну характеристику професійних та особистісних якостей педагога, гармонійне поєднання знань у галузі логопедії та суміжних дисциплін, методик реалізації напрямів професійної діяльності, а також умінь та навичок педагогічного спілкування, розвитку та саморозвитку особистості в системі спеціальної освіти, що постійно та динамічно розвивається» [8].

Професійна компетентність учителя-логопеда, згідно досліджень Ю. Рібцун, являє собою інтегративну якість фахівця, який виявляє готовність максимально ефективно здійснювати діагностику, корекційно-превентивне навчання та особистісний розвиток осіб з порушеннями мовлення [7].

Здійснений нами науковий пошук дав підстави для визначення терміну «професійна компетентність учителя-логопеда, фахівця інклюзивно-ресурсного центру» як систему необхідних знань, умінь і навичок, які необхідні для здійснення ефективної діагностичної, корекційно-розвиткової та інформаційно-просвітницької діяльності, а також передбачає оволодіння уміннями, досвідом діяльності в ІРЦ з питань стимулювання і корегування мовленнєвого розвитку дітей з особливими освітніми потребами (надалі ООП).

Дефініція базових категорій в теорії професійної підготовки спеціалістів освітньої сфери репрезентує різноаспектність понять «компетентність» і «компетенція». Компетенція – це коло питань, проблем, у вирішенні яких особа має певні повноваження, знання, досвід [7].

Таким чином, компетенція – це система проблем, питань, завдань для вирішенні яких фахівець наділений відповідними повноваженнями. Отож компетентність є значно ширшим поняттям ніж компетенція і має на меті наявність компетенцій для виконання визначених завдань і функцій, які регламентовані посадовою інструкцією.

Аналіз наукових досліджень і публікацій уможливив виокремлення нами різноманітних видів компетенцій учителя-логопеда (фахівця (консультанта)) ІРЦ: інклюзивно-корекційну, психолого-педагогічну, комунікативну, інформаційну, нормативно-правову, соціально-економічну, полікультурну, професійну [3; 4; 5; 8].

Інклюзивно-корекційна компетенція – система знань теоретико-методичних засад організації інклюзивної освіти та корекційно-розвиткової діяльності, а також програм розвивальної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами і типових навчальних планів спеціальних шкіл (для дітей, які мають порушення мовлення).

Знання вчителем-логопедом психолого-педагогічних особливостей розвитку дітей з особливо освітніми потребами, вміння використовувати методики комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини характеризують наявність у нього психолого-педагогічної компетентності.

Комунікативна компетентність передбачає сформованість комунікативних та комунікабельних умінь, які уможливають організацію ефективної взаємодії з колегами, батьками, дітьми з ООП, а також володіння рідною та іноземною мовами.

Під змістом інформаційної компетентності ми розуміємо знання, вміння учителя-логопеда шукати, добирати, перетворювати, передавати, застосовувати і популяризувати певну інформацію, а також володіти і використовувати сучасні засоби зв'язку і комп'ютерну грамотність.

Система знань нормативно-правових засад організації діяльності інклюзивно-ресурсного центру, а також законодавства у сфері захисту прав і освіти дітей з інвалідністю та дітей з особливими освітніми потребами характеризують нормативно-правову компетентність учителя-логопеда ІРЦ.

Соціально-економічна компетенція передбачає врахування впливу соціальних факторів на розвиток та формування особистості дитини із особливими освітніми потребами, розуміння змісту діяльності різних соціальних інститутів, усвідомлення закономірностей функціонування сучасної ринкової економіки.

Полікультурна компетенція – це обізнаність із світовими та національними здобутками у сфері інклюзивної освіти та корекційно-розвиткової та психолого-педагогічної роботи із дітьми з особливими освітніми потребами.

Професійна компетенція вчителя базується на спеціальній науковій, практичній і психолого-педагогічній підготовці і передбачає наявність особистісних та кваліфікаційних характеристик, можливостей та гуманної спрямованості, які дозволяють йому ефективно організовувати і здійснювати діагностику, корекційно-розвиткову роботу.

З цією метою учитель-логопед повинен відзначатися системою знань теорії корекційної педагогіки, логопедії, психології тощо, а також володіти умінням ефективно застосовувати на практиці, систематично знайомитися із актуальною нормативно-правовою базою, новими методиками здійснення корекційної роботи. Таким чином, проведений аналіз є підставою для висновку, що професійна компетентність учителя-логопеда (фахівця (консультанта)) – це конгломерат теоретичних знань та практичних умінь, який покращується за умови наявності третього компоненту – позитивного досвіду практичної діяльності.

На сучасному етапі оновлення і реформування змісту і системи освіти, а також появою нової соціальної категорії «внутрішньо переміщених осіб» у зв'язку із російською агресією, перед учителем-логопедом постає особлива відповідальність, що зумовлює потребу у наявності особистісних позитивно спрямованих рис і якостей, як-то: гуманність, толерантність, терпимість, виваженість, працелюбність, цілеспрямованість, громадянська позиція, прагнення до безперервного самовдосконалення та зростання

У контексті нашого дослідження розроблено модель професійної компетентності, яка передбачає наявність системи вимог до учителя-логопеда фахівця (консультанта) ІРЦ, а також необхідних знань, умінь, структури та результатів діагностичної та корекційно-розвиткової діяльності (див. рис. 1). В зміст вкладаються вимоги щодо особистості педагога освітнього закладу, його знань, умінь,

Зважаючи на позиції освітнього менеджменту діяльність педагога, у тому числі учителя-логопеда усіх закладів освіти необхідно розглядати як невід'ємний компонент і важливий показник управління відповідними процесами. У нашому дослідженні це діагностичний та корекційно-розвитковий процеси в інклюзивно-ресурсному центрі. Ураховуючи дослідження в теорії управління В. Григораша, Л. Даниленко, Л. Карамушки, О. Касьянової, О. Мармази, а також Ю. Рібцун, Л. Стахової та ін. виокремимо і схарактеризуємо вимоги до учителя-логопеда фахівця (консультанта) ІРЦ [3; 7; 8].

Кваліфікаційні вимоги, охоплюють вищу освіту (ступінь вищої освіти магістр за напрямом підготовки 016 «Спеціальна освіта», за освітньою програмою «Спеціальна освіта (Логопедія), спеціалізації 016.01 Логопедія».

До соціально-психологічних вимог відносимо моральні якості: гуманність, чесність, порядність, доброта, відповідальність,

принциповість, культурність, охайність, порядність, вимогливість, працьовитість, дисциплінованість, креативність; соціальні якості: патріотизм, толерантність, емпатійність, соціальна активність, громадянська активність, зацікавленість в успіхах дітей з ООП, рефлексія, екстравертність, емоційна врівноваженість, вміння здійснювати комунікативну взаємодію з дітьми з ООП та їхніми батьками.

Беручи до уваги спроектовані моделі професійної компетентності: діяльнісна (Н. Кузьміна, А. Маркова), особистісна (Л. Мітіна), ситуаційна (Дж. Равен), а також структуру моделі, яку розробила Ю. Пінчук для вчителів-логопедів, в основу нашої представлені моделі покладено діяльнісний аспект, згідно якого структуру професійних вимог до сучасного учителя-логопеда (фахівця (консультанта) ІРЦ) варто представити трьома компонентами: мотиваційно-стимулюючим, функціонально-технологічним, та рефлексивно-відтворюючим (див. рис. 1).

Мотиваційно-організаційний компонент професійних вимог до учителя-логопеда передбачає наявність стійкої мотиваційної основи логопедичної діяльності, наявність інтересу, переконань, потреби в діагностичній, корекційно-розвиваючій, консультативно-просвітницькій, науковій, методичній, конструктивній, творчій діяльності, які дають можливість системно та результативно організувати свою роботу.

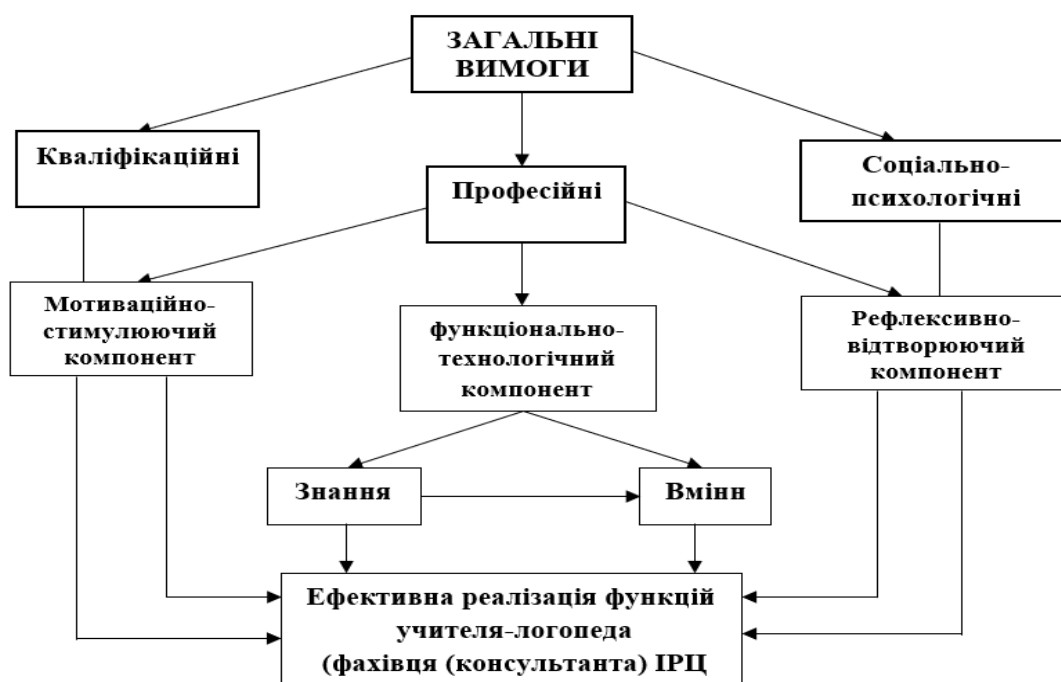


Рис 1. Модель професійної компетентності вчителя-логопеда ІРЦ

Функціонально-технологічний компонент передбачає сформованість у вчителя-логопеда (консультанта (фахівця) ІРЦ) системи необхідних знань, умінь і навичок.

Багатоаспектність діяльності учителя-логопеда в інклюзивно-ресурсному центрі вимагає сформованості системи знань щодо змісту і структури яких немає однозначного підходу (А. Обухівська, Ю. Пінчук, Ю. Рібцун, Л. Стахова та ін.). Аналіз різних підходів уможливив виокремлення таких груп професійних знань учителя-логопеда ІРЦ:

- *психолого-педагогічні* – знання вікових та індивідуальних особливостей розвитку і формування дітей з особливими освітніми потребами та особливостями організації інклюзивного освітнього середовища;
- *соціально-правові* – знання нормативно-правової основи організації роботи інклюзивно-ресурсного центру в цілому та учителя-логопеда зокрема;
- *спеціальні* – знання теоретичних та практичних положень корекційної педагогіки, логопедії та спеціальних методик логопедичної роботи;
- *методичні* – знання методів, форм, засобів, технології проведення логопедичної роботи в усіх напрямках, передбачених відповідним положенням;

Учитель-логопед повинен також володіти професійними вміннями правильно здійснювати діагностичне обстеження, організовувати і проводити корекційно-розвиткові заняття, надавати консультативну допомогу вчителям, батькам, дітям, вести просвітницьку та інформаційно-роз'яснювальну роботу. Особливість реалізації відповідних функцій учителя-логопеда, які визначені посадовою інструкцією зумовлює наявність системи вмінь, які формуються на основі знань. На основі аналізу досліджень Ю. Рібцун, Ю. Пінчук, Л. Стахової та ін., а також В. Григораша, Л. Даниленко, Л. Карамушки та ін. нами виокремлено наступні групи вмінь учителя-логопеда інклюзивно-ресурсного центру:

- *організаційно-мобілізаційні* (вміння організовувати власну професійну логопедичну діяльність, надавати необхідну допомогу та виявляти труднощі у розвитку мовлення у різних

- категорій дітей, у тому числі з особливими освітніми потребами);
- *діагностико-прогностичні* (володіти діагностичними логопедичними методиками, передбачати ймовірні результати своєї діяльності);
 - *гностично-орієнтувальні* (пізнавальні, які уможливають пізнавати предмет своєї діяльності, причини та фактори недоліків мовленнєвого розвитку, здійснювати пропедевтичну роботу з появи мовленнєвих недоліків, стимулювати дітей до саморозвитку, подолання проблем мовленнєвого розвитку тощо);
 - *корекційно-розвиткові* (уміння організовувати та надавати корекційно-розвиткові послуги, готувати та проводити логопедичні заняття);
 - *комунікативні* (ці уміння, насамперед, передбачають організацію ефективної взаємодії з дітьми з ООП, їхніми батьками, вчителями, громадськістю з приводу вирішення проблем і захисту прав дітей);
 - *науково-дослідницькі* (вміння, які пов'язані із організацією своєї роботи в науковій сфері, участь в тренінгах, семінарах, вебінарах, конференціях різного рівня);
 - *інформаційно-орієнтувальні* (уміння, які спрямовані на здобуття, переробку та реалізацію різних видів інформації із використанням новітніх методів, засобів та технологій, насамперед даних, які уможливають правильну постановку логопедичного діагнозу дітям з ООП);
 - *прикладні* (уміння, які передбачають застосування різних засобів навчання: проекційної та іншої апаратури, обладнання, а також творчі уміння пов'язані із мистецтвом (музичним, образотворчим, театральним, хореографічним), що дозволяє ефективно використовувати різні види арттерапії);
 - *контрольно-коригуючі* (вміння аналізувати, і здійснювати контроль і корегування змісту, форм, методів і засобів логопедичної діяльності);
 - *перцептивні* (від лат. perceptio – сприймання, пізнання) – це вміння, яке дає можливість учителю-логопеду адекватно

сприймати і розуміти психічний та емоційний стан дітей, спостережливість і здатність оцінювати стан дитини, що є допомагає вчасно надати їй допомогу;

- сугестивні та релаксопедичні уміння (від лат. *suggestio* – навіюю) застосовуються з метою створення у дітей позитивних емоцій, вироблення впевненості у своїй силах щодо подолання негативних проявів і проблем розвитку, спонукання до конкретних дій і проявляються в особливому емоційно-вольовому впливі на дітей.

Визначені вимоги можливо реалізувати через самооцінку, самосвідомість, саморозвиток, самонавіювання, прагнення до самовдосконалення в всіх сферах, що й актуалізує наступний компонент у системі вимог до педагога – рефлексивно-відтворюючий. Виокремлення означеного компонента зумовлено потребою у самовдосконаленні, саморозвитку, самоосвіті вчителя-логопеда, що спонукає його до систематичного підвищення рівня власної професійної компетентності через участь у різних формах: семінарах, вебінарах, дискусійних платформах, конференціях тощо.

У контексті нашого дослідження важливим також є розгляд факторів, які перешкоджають ефективній професійній діяльності учителя-логопеда – фахівця інклюзивно-ресурсного центру. Так у «Організаційно-методичних засадах діяльності інклюзивно-ресурсних центрів» визначені наступні фактори:

- низький мотиваційний рівень до реалізації посадових функцій та обов'язків;
- не розуміння і не усвідомлення головної професійної мети (місії) і завдань;
- категоричність та стереотипність у роботі, дотримання певного підходу і не бажання застосовувати щось нове;
- упередженість у ставленні до дітей з особливими освітніми потребами та їхніх батьків, що пов'язане із власними поглядами, національною, статевою, релігійною приналежністю тощо;
- відсутність бажання і потреби підвищувати свою професійну компетентність [3].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Варто зазначити, що сформованість професійної компетентності учителя-логопеда, який працює в інклюзивно-ресурсному центрі, є важливою умовою його ефективної діяльності, відтак, роботи усієї установи в цілому. Актуальною наразі залишається проблема визначення рівнів професійної компетентності сучасного фахівця (консультанта) ІРЦ та її формування, однак, це питання не є предметом нашого дослідження, але може бути перспективою подальшої наукової розвідки.

Бібліографія

1. Гаврилов О.В., Левицький В.Е, Гаврилова Н.С. Теоретичні підходи до гендерного аспекту виховного процесу в контексті спеціальної освіти. *Корекційна педагогіка* Науковий часопис, 2021. Випуск 41. С.5-12. **2. Гринькова Н.М.** Науково-теоретичні засади логопедичної роботи в умовах інклюзивно-ресурсного центру. *Корекційна педагогіка і психологія*. Вісник Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка, за ред. Н.С. Гаврилової. Кам'янець-Подільський: Видавець Ковальчук О. В., 2021. Вип. 12. С. 88-93. **3. Колупасва А.А., Таранченко О.М.** Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі: навчально-методичний посібник. Харків: Ранок, 2019. 304. **4. Малишевська І.А.** Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців: зб. наукових праць. Суми: СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2021. вип. 9. Т.1. 348 с. **5. Обухівська А.Г., Ілляшенко Т.Д., Якимчук Г.В.** Інклюзивна освіта дітей з особливими освітніми потребами в Україні: здобутки, втрати, перспективи. *Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат*: матеріали I Всеукраїнської міждисциплінарної науково-практичної конференції (м. Тернопіль, 8 квітня 2021 р.). Тернопіль: ТНПУ, 2021. С. 135-141. **6. Пінчук Ю.В.** Система професійної компетентності учителя-логопеда: дис. канд. пед. наук:13.00.03. НПУ ім. М.П. Драгоманова, Київ, 2005. **7. Рібцун Ю.В.** Науково-теоретичні аспекти професійної діяльності вчителя-логопеда. *Логопед.* 2012. № 1 (13) січень. С. 2-7. **8. Стахова Л.Л.** Розвиток професійної компетентності учителя-логопеда закладу дошкільної освіти як умова ефективної організації корекційно-розвивального процесу. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*

References:

- 1. Havrylov O.V., Levytskyi V.E, Havrylova N.S.** Teoretychni pidkhody do henderneho aspektu vykhovnoho protsesu v konteksti spetsialnoi osvity. Korektsiina pedahohika Naukovyi chasopys, 2021. Vypusk 41. S.5-12.
- 2. Hrynkova N.M.** Naukovo-teoretychni zasady lohopedychnoi roboty v umovakh inkliuzyvno-resursnoho tsentru. Korektsiina pedahohika i psykholohiia. Visnyk Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu im. Ivana Ohienka, za red. N.S. Havrylovoi. Kamianets-Podilskiy: Vydavets Kovalchuk O. V., 2021. Vyp. 12. S. 88-93.
- 3. Kolupaieva A.A., Taranchenko O.M.** Navchannia ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v inkliuzyvnomu seredovyschi: navchalno-metodychnyi posibnyk. Kharkiv: Ranok, 2019. 304.
- 4. Malyshevska I.A.** Korektsiina ta inkliuzyvna osvita ochyma molodykh naukovtsiv: zb. naukovykh prats. Sumy: SumDPU imeni A.S. Makarenka, 2021. vyp. 9. T.1. 348 s.
- 5. Obukhivska A.H., Illiashenko T.D., Yakymchuk H.V.** Inkliuzyvna osvita ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v Ukraini: zdobutky, vtraty, perspektyvy. Inkliuzyvna osvita: ideia, stratehiia, rezultat: materialy I Vseukrainskoi mizhdystsyplinarnoi naukovo-praktychnoi konferentsii (m. Ternopil, 8 kvitnia 2021 r.). Ternopil: TNPU, 2021. S. 135-141.
- 6. Pinchuk Yu.V.** Systema profesiinoi kompetentnosti uchytelia-lohopeda: dys. kand. ped. nauk:13.00.03. NPU im. M.P. Drahomanova, Kyiv, 2005.
- 7. Ribtsun Yu.V.** Naukovo-teoretychni aspekty profesiinoi diialnosti vchytelia-lohopeda. Lohoped. 2012. № 1 (13) sichen. S. 2-7.
- 8. Stakhova L.L.** Rozvytok profesiinoi kompetentnosti uchytelia-lohopeda zakladu doshkilnoi osvity yak umova efektyvnoi orhanizatsii korektsiino-rozvyvalnoho protsesu. Aktualni pytannia korektsiinoi osvity (pedahohichni nauky) zbirnyk naukovykh prats URL:<https://aqce.com.ua/vipusk-n10-2018/stahova-ll-rozvitok-profesijnoi-kompetentnosti-uchitelja-logopeda.html>

Стаття подана до друку 17. 11. 2023 р.

Авторський внесок: Грінькова Н. – 40%, Л. Лісова – 30%, О. Опалюк – 30%.

УДК: 376-053.4-056.264:796

DOI 10.32626/2413-2578.2023-22.99-109

Ю. ЗЮЗІН

Zuzincom1@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-4656-275X>

ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОГО ДИХАННЯ У ДІТЕЙ ЗАСОБАМИ АДАПТИВНОГО ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ТА ЛОГОПЕДІЇ

Відомості про автора: Зюзін Юрій – аспірант кафедри педагогіки та спеціальної освіти Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара, інструктор з фізичної культури ОСДНЗ № 193, м. Одеса, Україна. У колі наукових інтересів: корекція порушень мовленнєвого розвитку дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення засобами адаптивного фізичного виховання. E-mail: Zuzincom1@gmail.com

Contact: Yuriy Zyuzin – graduate student of the Department of Pedagogy and Special Education "Dnipro National University named after Oles Honchar", physical education instructor OSDNZ №193, Odesa, Ukraine. Academic interests: correction of violations of speech development of preschoolers with general underdevelopment of speech by means of adaptive physical education. E-mail: Zuzincom1@gmail.com

Відомості про наявність друкованих статей: 1. **Zyuzin Yuri.** The efficiency of using the “Stupalka-logos” simulator in improving the psycho-speech development of preschool children. Scientific bulletin of South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky. Issue 2 (143). P.34-40. Odesa, 2023. 2. **Moga Mykola, Zyuzin Yuri.** Methodology of Complex Correction of Speech Development of Preschoolers by Means of Adaptive Physical Education. GRANI/Scientific and theoretical almanac, 26 (1)2023 P. 74 – 79. 3) **Zyuzin Yuri.** Potential opportunities of the motor sphere of preschoolers-speech pathists in the correction of their speech development (conceptual approach). Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies. Crossref, SumDPU named after A.S. Makarenka 2023. P. 209-218.

Зюзін Ю. В. Формування мовленнєвого дихання у дітей засобами адаптивного фізичного виховання та логопедії. У статті було проаналізовано актуальні дослідження стану дихальної функції у дітей із мовленнєвими порушеннями. З'ясовано, що в них можуть бути різні відхилення в диханні, як-от: загальна функціональна недорозвиненість грудної клітки, обмежена життєва ємність легень, знижений обсяг повітря, що вдихається дитиною, скорочений час затримки дихання, неприродна довжина пролонгованого видиху, порушення функції довільного управління диханням тощо. Зроблено аналіз сучасних методів покращання мовленнєвого дихання у дітей. З'ясовано, що головною проблемою в більшості випадків залишається штучність вправ для формування дихання, не зв'язана із фізіологічною потребою у збільшенні дихальних можливостей організму. Провідною було обрано концепцію М. Єфименка про природовідповідний (а не штучний) підхід до формування функції дихання, особливості функціонування якої є відповідною адаптивною відповіддю на панівний тут і тепер основний руховий режим дитини. Тобто, якщо умовно змоделювати той або інший основний руховий режим (повзання, ходьба, біг тощо), можна створити умови для реалізації дитиною з мовленнєвими порушеннями різних типів дихання (від верхньогрудного поверхневого – до комплексного та глибокого). Відповідної перебудови потребують заняття з фізичної культури для дітей із порушеннями мовлення. Нинішня традиційна програма не відповідає наведеним вище концептуальним засадам. За основу фізичного розвитку дітей з мовленнєвими порушеннями слід взяти парціальну програму «Казкова фізкультура», яка базується на еволюційному методі фізичного виховання дітей. Саме такий підхід забезпечить адекватне формування дихання у дітей і буде сприяти поліпшенню мовлення завдяки покращенню варіативних функціональних можливостей мовленнєвого дихання.

Ключові слова: мовленнєве дихання, порушення мовлення, дошкільники, адаптивне фізичне виховання.

Zyuzin Yu. V. Speech breathing formation of children by means of adaptive physical education and speech therapy. The article analyzed the research of the existing state of respiratory function of children with speech disorders. It was found that they have various problems with breathing: general functional underdevelopment of the chest, limited vital capacity of the lungs, reduced volume of air inhaled by the child, shortened

breath retention time, prolonged exhalation length, violation of the function of breathing control, etc. An analysis of existing methods of improving speech breathing of children was made. It was found that the main problem in most cases is the factitious exercises for the breathing formation, which is not connected with the physiological need to increase the respiratory capabilities of the body. M. Yefimenko's concept of a natural (and not factitious) approach to the formation of the breathing function, the peculiarities of which function is an appropriate adaptive response to the predominant here and now basic motor mode of the child, was adopted as the leading one. That is, by modeling one or another basic movement mode (crawling, walking, running, etc.), it is possible to create conditions for a child with speech disorders to realize various types of breathing (from upper chest surface to complex and deep). Physical education classes for children with speech disorders require corresponding restructuring. The existing traditional program does not meet the above conceptual framework. The partial program "Fairy physical education" should be taken as the basis for the physical development of children with speech disorders, which is based on the evolutionary method of physical education. This approach will ensure adequate formation of breathing of children and will contribute to the improvement of speech due to the improvement of variable functional capabilities of speech breathing.

Key words: speech breathing, speech disorders, preschoolers, adaptive physical education.

Постановка проблеми. Загальновідомо, що фізіологічна функція дихання дитини має першочергове значення для її повноцінного психофізичного розвитку. Перенесені під час внутрішньоутробного періоду та безпосередньо складних пологів варіанти гіпоксій (кисневого голодування, кисневої недостатності) негативно впливають на здоров'я і загальний розвиток малюків. У контексті цієї статті нашу увагу привернуло саме **мовленнєве дихання, яке з'являється в момент вимови звуків, складів, слів та фраз і бере безпосередню участь у їх утворенні**. Логопедам відомо, що чітка звуковимова і формування гарної дикції неможливі без добре поставленого мовленнєвого дихання. Воно починає розвиватися у дитини разом із становленням мовлення і завершується приблизно до 10 років, тому роботу з його стимулювання необхідно виконати своєчасно: починати потрібно із закладу дошкільної освіти. Дихальний

апарат, разом із артикуляційним та голосовим апаратами формують своєрідну тріаду, діяльність якої чітко координується змістом висловлювання та інтонаційним характером мовлення. Зазвичай, вдих при мовленнєвому диханні робиться короткий і легкий, відбувається він після закінчення фрази, або між смисловими групами слів. Видих, навпаки, виконується пролонгований і плавний (у співвідношенні 1:10, 1:15). Зрозуміло, що перед початком мовлення автоматично робиться більш глибокий і швидкий вдих порівняно зі станом звичайного спокійного дихання. Він здійснюється комбіновано (через ніс і рот), а мовленнєвий видих виконується тільки через рот і продовжується стільки, скільки є необхідним голосове звучання під час безперервного вимовляння відповідної частини загального висловлювання.

Якщо вдих і видих у дитини ослаблені – вона зазвичай розмовляє тихо, її погано чути оточуючим. А коли видих робиться недостатньо плавним – у такому разі мовлення стає уривчастим, зокрема у дитини може спостерігатися заїкання. Так, нерівномірний розподіл повітря під час вимовляння фрази може викликати зайві зупинки, вимушене добирання повітря в середині слова. У ситуаціях поспішного вимовляння фраз під час видиху можуть з'явитися захлинання. Раціональний розподіл потоку повітря має велике значення для утворення виразних звуків, для вільного звучання голосу по висоті, різних його модуляцій.

Аналіз останніх досліджень. З урахуванням вищенаведеної інформації, зрозумілим стає те, що фізіологічну функцію дихання (повноцінною складовою якої є мовленнєве дихання!) необхідно розвивати у дітей своєчасно та ефективно, та з використанням усіх необхідних для цього засобів. Аналіз спеціальної літератури виявив низку розробок із цієї проблеми (Галущенко, 2012; Герєга, 2014; Крет, 1999; Новікова, 2009 та інші). Існує значний арсенал різних штучних «кабінетних вправ», спрямований на розвиток мовленнєвого дихання дітей із різними порушеннями мовлення. Але ми вважаємо, що штучні дихальні вправи не є коректними відносно до фізіологічних потреб дитини. Ми вбачаємо парадокс у ситуаціях, коли логопеди стимулюють у дитини функцію дихання у стані її спокою і нерухливості (сидячи на стільці або стоячи) тільки завдяки вербальній настанові «ти повинен/повинна!» (сильно дмухати, фиркати, вдихати, видихати, затримувати дихання і т.п.) на фоні відсутності фізіологічної потреби у посиленні функції дихання. Варто також пам'ятати, що при

такому традиційному підході до стимулювання дихання надмірне виконання штучних дихальних вправ у статичних позах може привести до стану запаморочення у дитини. Окремі спроби вирішення проблеми мовленнєвого дихання засобами фізичного виховання ми знаходимо в роботах А. І. Кравченко (2001), В. В. Подгорної (2013) та інших, але в них, на нашу думку, недостатньо висвітлена концептуальність і системність. Саме ця концептуальна і методична невирішеність проблеми розвитку мовленнєвого дихання і зумовила **актуальність** написання цієї статті.

Метою статті є дослідження та пошук шляхів ефективного розвитку фізіологічного та мовленнєвого дихання у дітей на основі адаптивного фізичного виховання дітей за еволюційним методом вправління у поєднанні із логопедичною корекцією звуковимови.

Виклад основного матеріалу. За концептуальну основу розвитку мовленнєвого дихання у дітей (у тому числі й з порушеннями мовлення) ми взяли методологічний підхід професора М. М. Єфименка (Єфименко, 2013), який вважає, що основним системо-утворювальним фактором психофізичного розвитку дитини раннього і дошкільного віку є саме рухова діяльність, зокрема панівний тут і тепер **основний руховий режим (ОРР)**. Саме особливості рухової діяльності, обраний на конкретному занятті з фізичної культури основний руховий режим і викликає відповідні, специфічні психофізіологічні реакції з боку організму дитини. Перш за все, це стосується основних функціональних систем: нервової, серцево-судинної, дихальної, опорно-рухової, видільної, терморегуляторної тощо. У філогенетичному аспекті функція дихання є найбільш стародавньою, а тому, разом із серцево-судинною, вона вважається провідною для існування дитини. Саме дихальна система в першу чергу реагує на зміну режиму життєдіяльності дитини, зокрема на базову її складову – рухову активність. Філогенетично функція дихання постійно змінювалась у процесі еволюціонування тваринного світу і людини як вищого його представника. Старі і сучасні механізми удосконалення функції дихання пройшли іспит часом і зафіксовані в генній програмі людини; необхідно тільки створити умови для їх реалізації у дитини в педагогічному процесі. Автор концепції вважає, що саме за допомогою моделювання того або іншого основного рухового режиму можливо викликати відповідні реакції дихальної системи, формуючи таким

чином необхідний для повноцінного існування і розвитку дитини **життєвий дихальний потенціал**.

На рис. 1 схематично представлено взаємозв'язок між видом основного рухового режиму і функціональними (фізіологічними) проявами дитини, зокрема її диханням. Усього в авторській технології М. М. Єфименка із фізичного розвитку дітей раннього і дошкільного віку представлено вісім основних сухопутних рухових режимів (дев'ятий – плавальний, існує відносно окремо) (Єфименко, 2019).



Рис. 1. Вплив виду рухової діяльності дитини на тип її дихання (за М. М. Єфименком)

Зрозуміло, що вправи в лежачому, повзальному та сидячому ОРР будуть сприяти формуванню у дитини **відносно спокійного, поверхневого, верхньогрудного типу дихання**, оскільки ці вихідні положення не викликають потреби в інтенсивному забезпеченні м'язів киснем. Якщо ж на занятті з фізичної культури або в різних видах рухово-ігрової діяльності основним є стоячий, ходьбовий або лазальний ОРР – буде формуватися вже **середній за інтенсивністю, глибиною та частотою рухів грудної клітини тип дихання**, який відповідає щораз більшій потребі м'язів дитини у забезпеченні їх киснем. Отже, якщо ми будемо використовувати в роботі з дітьми такі найбільш функціонально-тренувальні ОРР як біговий та стрибковий – це буде активно стимулювати розвиток **глибокого, інтенсивного і частого дихання** для забезпечення максимальної потреби у кисні задіяних у цих основних рухах великих м'язових груп. Таким чином,

реалізуючи в заняттях з фізичної культури запропонований автором технології методичний підхід до еволюційного, природовідповідного фізичного розвитку дітей, педагоги автоматично будуть розвивати в них *усі можливі типи дихання*. Це допоможе сформувати життєвий дихальний потенціал, який можна буде успішно використовувати в будь-яких реальних ситуаціях, у тому числі при розвитку та корекції мовленнєвого дихання у дитини.

У корекційній роботі з формування мовленнєвого дихання можна виокремити три основних напрями:

- ✓ формування загальної фізіологічної функції дихання без урахування особливостей психофізичного розвитку дітей;
- ✓ формування мовленнєвого дихання за допомогою різновидів озвучування;
- ✓ логопедична корекція звуковимови у дітей із різними порушеннями мовлення.

За реалізацію першого напрямку відповідає інструктор з фізичної культури або вчитель-реабілітолог, які організують фізичний розвиток дітей та їхню рухову реабілітацію. Саме вони закладають основу дихальної функції, під час тренування дітей за еволюційним методом, коли чергують вісім (дев'ять – при наявності басейну) основних рухових режимів. За основу можна взяти програму М. М. Єфименка «Казкова фізкультура», яка базується на опануванні дітьми восьми основних рухових режимів: лежачого, повзального, сидячого, стоячого, ходьбового, лазального, бігового та стрибкового.

Другим напрямом було передбачено поєднання зусиль фахівця з фізичної культури, вихователя та логопеда. На цьому етапі необхідно навчити дитину використовувати надбаний дихальний потенціал для звукоутворення, від простих його варіантів до найбільш складних – фразового мовлення. Тут можуть бути реалізовані комплекси таких комбінованих логомоторних вправ:

А) озвучування дитиною різних повільних рухів за допомогою голосних звуків;

Б) озвучування дитиною різних повільних рухів за допомогою приголосних звуків;

В) озвучування дитиною різних повільних рухів за допомогою чергування голосних та приголосних звуків;

Г) ті ж самі комплекси вправ, але загальні рухи тепер виконуються у середньому темпі;

Д) озвучування дитиною різних повільних рухів за допомогою повторювання складів;

Є) те ж саме, але загальні рухи тепер виконуються в середньому темпі;

Е) озвучування дитиною різних повільних рухів за допомогою повторювання коротких слів з трьох-чотирьох букв;

Ж) те ж саме, але загальні рухи тепер виконуються в середньому темпі;

З) озвучування дитиною різних повільних рухів за допомогою повторювання слів середньої довжини;

И) те ж саме, але загальні рухи тепер виконуються в середньому темпі;

К) все те ж саме, але варіювати зовнішнім звуковим ритмом (оплесками долонями, використанням бубна, маракаса, клавіш фортепіано, метрономом тощо);

Л) озвучування дитиною різних повільних рухів за допомогою повторювання коротких речень;

М) те ж саме, але загальні рухи тепер виконуються в середньому темпі;

Н) озвучування дитиною різних повільних рухів за допомогою повторювання речень, довжина яких поступово збільшується;

О) те ж саме, але загальні рухи тепер виконуються в середньому темпі;

П) озвучування дитиною повільних рухів за допомогою різних варіантів рифмування слів;

Р) те ж саме, але загальні рухи тепер виконуються в середньому темпі;

С) озвучування дитиною повільних рухів за допомогою коротких віршів;

Т) те ж саме, але загальні рухи тепер виконуються в середньому темпі;

У) акапельне (без музичного супроводу) озвучування дитиною повільних рухів за допомогою пісенок;

Ф) те ж саме, але загальні рухи тепер виконуються в середньому темпі;

Х) озвучування дитиною повільних рухів за допомогою пісеньок під музичний супровід;

Ц) те ж саме, але загальні рухи і пісеньки тепер виконуються в середньому темпі.

Третій напрям присвячено вузькій корекційній роботі логопеда з подолання різних порушень звуковимови засобами спеціальних дихальних, артикуляційних та голосових тренінгів. Наприклад, у дітей із заїканням це можуть бути вправи зі стабілізації темпоритмічної складової звуковимови. А для дітей із фонетичними порушеннями будуть підбиратися відповідні артикуляційно-дихальні вправи для покращення вимови проблемних звуків.

У підсумку нашого аналітичного дослідження є сенс сформулювати відповідні висновки:

Висновки. Аналіз інформаційних джерел та особистий багаторічний досвід роботи дозволяють віднести загальну (фізіологічну) функцію дихання до пріоритетних складових психофізичного розвитку дитини. Специфічна її складова – мовленнєве дихання – бере безпосередню участь у відтворенні звуків, складів та слів. Формування як фізіологічного, так і мовленнєвого дихання має бути своєчасним та ефективним, що дозволить сформувати у дитини відповідний життєвий дихальний потенціал і значно покращити її психомовленнєвий розвиток.

За основу розвитку загальної дихальної функції та її мовленнєвої складової варто взяти фізичний розвиток дітей за авторською програмою М. М. Єфименка «Казкова фізкультура». Послідовне опанування дітьми восьми основних рухових режимів (лежання – повзання – сидіння – стояння – ходьби – лазіння – бігу – стрибків) дозволять сформувати варіативну дихальну функцію з її різновидами реагування на умови існування дитини, у тому числі на її мовленнєву діяльність.

Формування мовленнєвого дихання передбачає послідовне проходження трьох основних видів (етапів) корекційної роботи: формування загальної фізіологічної функції дихання без урахування особливостей психофізичного розвитку дітей; формування спеціалізованого мовленнєвого дихання за допомогою різновидів озвучування рухів дитиною; індивідуальна логопедична корекція звуковимови у дітей із різними порушеннями мовлення.

Перспективи дослідження в цьому науково-практичному напрямі вбачаємо в доповненні до наведеної вище логомоторної корекції когнітивно-емоційної складової на основі театралізації (дозованої драматизації) корекційного процесу.

Бібліографія

1. Галущенко В. І. Особливості формування просодичного компонента мовлення у дітей зі стертою формою дизартрії : автореф. дис. на здобуття наук ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.03 «Корекційна педагогіка». Одеса, 2012. 20 с. **2. Гергега С. А.** Объективизация подходов к диагностике речевых нарушений у детей с учетом дыхательного статуса / С. А. Гергега, В. В. Подгорная. *Матеріали Міжнар. ел. наук.-практ. конф. «Психол., педагог. і мед.-біол. аспекти фіз. вихов.»* (Одесса, 21-26 квітня), Одеса: видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2014. С. 390–393. **3. Єфименко М. М.** Програма з фізичного виховання дітей раннього та дошкільного віку «Казкова фізкультура». Видання друге, доповнене і перероблене. Вінниця : ТОВ «ТВОРИ», 2019. 52 с. **4. Єфименко М. М.** Сучасні підходи до корекційно спрямованого фізичного виховання дошкільників із порушеннями опорно-рухового апарату : монографія. Вінниця : Нілан-ЛТД, 2013. 356 с. **5. Кравченко А. І.** Дихальна гімнастика у воді як корекційний засіб заїкання. *Медико-психологічні проблеми дефектології: Зб. наук. праць.* Херсон, 2001. С. 122. **6. Кравченко А. І.** Ефективність поєднання дихальних вправ і голковколювання при корекції заїкання. *Біологічні науки: Зб. наук. праць СумДПУ.* Суми, 2001. С. 73–78. **7. Крет Я. В.** Артикуляційна дихальна гімнастика, лікувальний масаж для дітей із дизартрією. *Дефектологія.* 1999. № 1. С. 31–33. **8. Кузнецова Т. Д.** Дыхательные упражнения в физическом воспитании / Т. Д. Кузнецова, П. Н. Левитский, В. С. Язловецкий. Київ : Здоровье, 1989. 136 с. **9. Новікова Н. В.** Розвиток мовленнєвого дихання у дошкільників із загальним недорозвитком мовлення: автореф. дис. на здобуття ступеня канд. пед. наук: спец.13.00.03 «Корекційна педагогіка». Одеса, 2009. 20 с. **10. Подгорна В. В.** Основні напрями застосування спеціальних дихальних вправ з урахуванням відхилень спонтанного дихання дітей 8 – 10 років. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 15 : Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт) : зб. наук. праць.* Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. Вип. 7 (33), Т. 2 (Н-Я). С. 109-114.

References

- 1. Galushchenko V. I.** Features of the formation of the prosodic component of language in children with an erased form of dysarthria: abstract. dis. at the Health Sciences level, Candidate of Sciences. ped. Sciences: spec. 13.00.03 "Correctional pedagogy". Odessa, 2012. 20 p.
- 2. Gerega S. A.** Objectification of approaches to the diagnosis of speech disorders in children taking into account respiratory status / S. A. Gerega, V. V. Podgornaya. Materials Mizhnar. ate scientific-practical conf. "Psychologist, teacher. and medical-biol. aspects of physical Vikhov." (Odessa, 21-26 kvitnya), Odessa: Vidavets Bukaev Vadim Viktorovich, 2014. pp. 390–393.
- 3. Efimenko M. M.** Program for physical education of children of early and preschool age "Kazkova physical education". Seen by a friend, updated and re-edited. Vinnytsia: LLC "Tvori", 2019. 52 p.
- 4. Efimenko M. M.** Current approaches to corrective direct physical rehabilitation of preschool children with disorders of the musculoskeletal system: monograph. Vinnytsia: Nilan-LTD, 2013. 356 p.
- 5. Kravchenko A. I.** Dihal gymnastics near the water as a corrective remedy. Medical and psychological problems of defectology: Zb. Sci. fuck off. Kherson, 2001. P. 122.
- 6. Kravchenko A. I.** The effectiveness of strengthening the respiratory right and the head in the correction of stuttering. Biological sciences: Zb. Sci. prats SumDPU. Sumi, 2001, pp. 73–78.
- 7. Cret Ya. V.** Articulatory dicholic gymnastics, licuinal massage for children with dysarthria. Defectology. 1999. No. 1. P. 31–33.
- 8. Kuznetsova T. D.** Breathing exercises in physical education / T. D. Kuznetsova, P. N. Levitsky, V. S. Yazlovetsky. Kiev: Health, 1989. 136 p.
- 9. Novikova N.V.** Development of mental development in preschool children with mental retardation: abstract. dis. at the Ph.D. level ped. Sciences: special 13.00.03 "Correctional pedagogy". Odessa, 2009. 20 p.
- 10. Podgorna V.V.** The main direct application of special breathing rights to the prevention of spontaneous breathing in children aged 8 – 10 years. Scientific book of hours of the NPU named after M. P. Drahomanov. Episode 15: Scientific and pedagogical problems of physical culture (physical culture and sports): collection. Sci. fuck off. Kiev: NPU named after M. P. Drahomanov, 2013. Vip. 7 (33), T. 2 (N-Ya). pp. 109–114.

Стаття подана до друку 15.11. 2023 р.

УДК 376.36-053.4:81234

DOI 10.32626/2413-2578.2023-22.110-122

A. СИМКО

7kort@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0002-6197-9086>

ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ КОРЕКЦІЙНО-ЛОГОПЕДИЧНОЇ РОБОТИ ПРИ ФОРМУВАННІ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

Відомості про автора: Сімко Алла, кандидат психологічних наук, доцент, старший викладач кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна. У колі наукових інтересів: проблеми корекції психомоторного розвитку та дослідження психомоторної активності дітей дошкільного віку з порушеннями психофізичного розвитку. E-mail: 7kort@ukr.net

Contact: Simko Alla, PhD, senior lecturer in speech therapy and special techniques Kamianetz-Podilskiy Ivan Ohienko National University, Kamianetz-Podilskiy, Ukraine. Academic interests: problems of correction of psychomotor development and research of psychomotor activity of children of preschool age with psychophysical development violations. E-mail: 7kort@ukr.net

Відомості про наявність друкованих статей: 1. Сімко А., Терновик Н. (2021). Psychological content of the problem of the growth of pupils as the Subjects of studying process. Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології». Вип. 52, С. 253–274. 2. Сімко А., Сімко Р. (2021) Теорії особистості. Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 155 с. 3. Сімко А. (2021) Альтернативна комунікація в системі роботи з дітьми з мовленнєвими порушеннями. Кам'янець-Подільський : С. 148–151. 4. Simko A., Ivashkevych E. (2022). The Problem of Psychological Nature of the Internal Dialogue of Schoolchildren Actualized by Text Reality. Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології», Вип. 55, С.10–28.

Сімко А. Особливості проведення корекційно-логопедичної роботи при формуванні соціальної компетентності у дітей із загальним недорозвиненням мовлення. У статті окреслено особливості соціальної компетентності у дітей з загальним недорозвиненням мовлення та можливості проектної діяльності у формуванні соціальної компетентності. Визначено та науково обґрунтовано на основі компетентнісного та діяльнісного підходів зміст комплексної корекційно-логопедичної роботи, що включає проектну діяльність, як засіб формування соціальної компетентності. При цьому зазначено, що формування у дошкільника вмінь та навичок, необхідних для повноцінного спілкування – є основним завданням комплексної корекційно-логопедичної роботи. Також окремо відмічається, що враховуючи виявлені індивідуально-типові особливості (емоційно-особистісні особливості розвитку дитини, її мовленнєві та когнітивні можливості, наявність інтересу та бажання займатися), змінювалися акценти експериментального навчання (обсяг роботи, її інтенсивність, тривалість). Доведено, що у процесі міжособистісної комунікації, яка забезпечує обмін інформацією, нормалізуються соціальні контакти з оточуючими людьми (фахівцями, освітянами, батьками, однолітками).

Ключові слова: корекційно-логопедична робота, соціальна компетентність, діти із загальним недорозвиненням мовлення.

Simko A. Peculiarities of conducting correctional and speech therapy work in the formation of social competence of children with general speech underdevelopment. The article outlines features of social competence of children with general speech underdevelopment and possibilities of project activities in forming social competence. The content of complex correctional and speech therapy work, which includes project activities, as a means of forming social competence, is determined and scientifically substantiated based on competent and activity approaches. Complex correctional and speech therapy action aimed at the formation of social competence in preschoolers with general speech underdevelopment, correction and compensation of their speech disorders, and adaptation and rehabilitation of students of speech therapy groups was carried out by various methods: practical, visual, and verbal. Practical methods are exercises, games, and simulations; visual-observation, examination, viewing, listening; verbal-conversations and explanations. The choice of method was determined by tasks and the stage of work, as well as individual

and typical characteristics of children. At the same time, it is stated that the formation of abilities and skills necessary for full-fledged communication in a preschooler is the main task of complex correctional and speech therapy work. It is also separately noted that taking into account the identified individual and typical features (emotional and personal features of the child's development, his speech and cognitive abilities, the presence of interest and desire to engage), the emphases of experimental training (volume of work, its intensity, duration) changed. In the process of complex corrective and speech therapy work of experimental training, the available data, information about the specifics of the development of children with general speech underdevelopment, and possible ways and methods of correction of language underdevelopment in children of this category were taken into account. Complex corrective and speech therapy work included four stages that allow the development of communicative competence during the formation of components of social competence in preschoolers with general language underdevelopment. It has been proven that in the process of interpersonal communication, which ensures the exchange of information, social contacts with surrounding people (specialists, educators, parents, peers) are normalized.

Keywords: corrective and speech therapy work, social competence, children with general speech underdevelopment.

Постановка проблеми. Потреба суспільства у суттєвій модернізації системи освіти потребує застосування комплексу підходів в організації всього освітнього процесу та педагогічної діяльності загалом. Компетентнісний підхід уособлює сьогодні інноваційний процес в освіті та відповідає прийнятій у більшості розвинених країн загальній концепції освітнього стандарту. У спеціальній освіті, де на першому плані знаходиться проблема соціальної адаптації дітей із відхиленнями у розвитку, їх успішної інтеграції у суспільство особливої значущості набуває формування та розвиток саме соціальної компетентності, як однієї зі складових процесу соціалізації, в якій людина бере участь протягом усього свого життя.

Соціальна компетентність, як особистісна якість людини, стає затребуваною у всіх соціальних сферах, розглядається як міждисциплінарний предмет і аналізується як складне, багатокомпонентне та багатоаспектне явище (С. Матвієнко, І. Сидоровська, J. Mehl, W. Pfingsten, R.Hitch та ін.).

Соціальна компетентність – інтегративна якість особистості, що формується в процесі оволодіння уявленнями та знаннями про соціальну дійсність, активного освоєння соціальних відносин, що є основою побудови та регулювання міжособистісних та внутрішньо-особистісних соціальних позицій. Одним із найважливіших факторів формування соціальної компетентності дитини є розвиток комунікативної компетенції. Комунікативна компетенція – здатність засобами мови, що вивчається, здійснювати мовленнєву діяльність відповідно до цілей, завдань, ситуації спілкування в рамках певної сфери діяльності. В основі комунікативної компетенції лежить комплекс умінь, які дозволяють комуніканту брати участь у мовному спілкуванні. В. Хутмахер наводить комунікативну компетенцію як одну з ключових компетенцій, прийнятих Радою Європи і що відноситься до володіння (mastery) усною та письмовою комунікацією, у тому числі іншомовною. Проблема формування комунікативної компетенції в соціально значущих ситуаціях спілкування дітей з вадами мовлення, сприяла виділенню у вітчизняній логопедії комунікативного підходу.

У дошкільників з порушеннями мовлення труднощі становлення міжособистісних відносин, неадекватність емоційних реакцій, оцінки та самооцінки, низька пізнавальна мотивація, порушення комунікативної діяльності призводять до різкого зниження рівня психосоціального та особистісного розвитку дитини і обмежують її можливості у пізнанні соціальної дійсності. Проблема формування соціальної компетентності у дошкільників з порушеннями мовлення як інтегративної якості не привертала уваги дослідників.

Вирішення нових, ширших завдань потребує оптимізації корекційного інструментарію, розширення його за рахунок інтеграції в логопедичні технології методів, прийомів, засобів із суміжних дисциплін, використання яких допоможе підвищити ефективність корекції комунікативних навичок, формування соціальної компетентності дітей із ЗНМ як інтегративної якості особистості.

Одним із таких засобів виступає проектна діяльність. Це один із способів залучення дітей із ЗНМ до суспільного життя; це засіб збагачення соціального досвіду дітей; це процес, у якому активно відбувається соціальне становлення дітей старшого дошкільного віку, формуються соціальні якості та навички, що розвиваються лише в умовах спільної діяльності.

У зв'язку з переходом на нові освітні стандарти проблема формування соціальної компетентності у дошкільників із ЗНМ набуває особливої актуальності.

Аналіз останніх досліджень. Значний внесок у розвиток теоретичних підходів і практики навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами внесли Л. Вавіна, О. Гаврилов, А. Колупаєва, В. Левицький, С. Миронова, Т. Сак, Н. Софій, О. Таранченко та інші. Проблемі соціального становлення та розвитку дошкільників приділяють увагу у своїх роботах багато дослідників, зокрема Ю. Галецька, О. Максимова, Г. Пилук, О. Смирнова, К. Тороп, М. Шеремет та інші.

У вітчизняній логопедії проблема оволодіння соціальними уявленнями дітей із ЗНМ старшого дошкільного віку розглядалася у наукових дослідженнях різних авторів Т. Андрющенко, А. Богуш, В. Бондар, Н. Брусенко, Н. Гаврилова, Л. Касілова, Ю. Рібцун, О. Ткач, Л. Трофіменко та інші.

Мета статті – висвітлити напрямки, методи та прийоми розробки психолого-педагогічних умов формування соціальної компетентності у дітей із загальним недорозвиненням мови III рівня у проектній діяльності.

Виклад основного матеріалу. Комплексна корекційно-логопедична дія спрямована на формування соціальної компетентності у дошкільників із ЗНМ, корекцію та компенсацію наявних у них порушень мови, адаптацію та реабілітацію вихованців логопедичних груп здійснювалося різними методами: практичними, наочними та словесними. Практичні методи – це вправи, ігри та моделювання; наочні – спостереження, розгляд, перегляд, прослуховування; словесні – бесіди та пояснення. Вибір методу визначався завданнями та етапом роботи, а також індивідуально-типовими особливостями дітей.

У процесі комплексної корекційно-логопедичної роботи експериментального навчання були враховані наявні дані, відомості про специфіку розвитку дітей із ЗНМ та про можливі шляхи та методи корекції мовного недорозвинення у дітей даної категорії.

Зміст комплексної корекційно-логопедичної роботи:

- подолання загального недорозвитку мови шляхом реалізації проектного методу;
- визначити тематику соціальних проектів відповідно до виявлених проблем дітей у соціальному та комунікативному розвитку;

- беручи до уваги специфічність проектів, що реалізуються в експериментальній групі, а також можливості соціальних партнерів, здійснювати корекційно-логопедичну роботу щодо формування компонентів соціальної компетентності у дошкільників (мотиваційного, когнітивного, емоційно-оцінного, поведінкового);

- у ході проектної діяльності розвивати комунікативну компетенцію (сполучна ланка між компонентами соціальної компетентності) (С. Матвієнко, 2012).

Дослідницький проект «Нас поєднують діти!» (Дитина в єдиному освітньому просторі (Дитячий садок-сім'я-світ навколо)) включав чотири етапи розглянутих нижче. З огляду на недостатність комунікативної компетенції у дошкільників із ЗНМ, у межах кожного етапу формування компонентів соціальної компетентності ми використовували корекційні засоби на формування комунікативної компетенції. Зміст експериментального навчання реалізовувався у процесі традиційних занять вчителя-логопеда з дітьми індивідуально, підгрупами і фронтально.

Комплексна корекційно-логопедична робота включала чотири етапи, які дозволяють розвивати комунікативну компетенцію в ході формування компонентів соціальної компетентності у дошкільників із загальним недорозвиненням мови (Таблиця 1.1).

Таблиця 1.1

Етапи комплексної корекційно-логопедичної роботи

Етапи	Напрями
Формування мотиваційного компонента	- розвиток потреби у спілкуванні з дітьми та дорослими; - розвиток потреби в оцінці, схваленні; - розвиток бажання зайняти певний соціальний статус.
Формування когнітивного компонента	- знання норм, правил, прийнятих у суспільстві; - формування уявлень дитини про навколишню дійсність (соціальне, предметне і природне оточення).
Формування емоційно-оцінного компонента	- розвиток емоційної сфери дітей (розпізнавання, розуміння, вираження емоційних станів, адекватне реагування на різні ситуації, готовність до змін у навколишньому соціальному середовищі); - розвиток особистісної сфери дошкільника (потреби, елементарні переконання, інтереси, схильності, воля); - визначення самооцінки, соціального статусу дитини в групі.
Формування поведінкового компонента	- участь дитини у спільній діяльності (активність, ініціативність, наявність комунікативних навичок, вміння попереджати та вирішувати конфліктні ситуації).

Розкриємо зміст кожного етапу.

I етап (*формування мотиваційного компонента соціальної компетентності*) спрямований на розвиток:

- потреби у спілкуванні з дітьми та дорослими;
- потреби в оцінці, схваленні;
- бажанні зайняти певний соціальний статус.

Етап включає формування вміння будувати оціночні судження, доводити, передбачати наслідки майбутнього вчинку, програмування мовленнєвих висловлювань, створення ситуацій практичної дії для дітей; актуалізацію засвоєних соціальних знань у мові та сфері міжособистісної комунікації дітей.

II етап (*формування когнітивного компонента соціальної компетентності*) направлений на:

- знання норм, правил, які є у суспільстві;
- формування уявлень дитини про навколишню дійсність (соціальне, предметне та природне оточення).

На цьому етапі необхідно вести роботу із збагачення словника (у тому числі емоційної лексики), формування граматичного ладу мовлення у взаємозв'язку з розвитком зв'язного мовлення; розвитку розуміння емоційної спрямованості та логіки сюжету, а також лексичний розбір тексту, уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки та формулювати правила поведінки, вербальне моделювання моральної поведінки персонажів. Матеріалом послужили твори художньої літератури та спеціально вигадані ситуації з етико-моральним змістом.

Напрямки III етапу (*формування емоційно-оцінного компонента соціальної компетентності*):

- розвиток емоційної сфери дітей (розпізнавання, розуміння, вираження емоційних станів, адекватне реагування на різні ситуації, підготовленість до змін у навколишньому соціальному середовищі);
- розвиток особистісної сфери дошкільника (потреби, елементарні переконання, інтереси, схильності, воля);
- визначення самооцінки, соціального статусу дошкільника в дитячому колективі, групі. Ставилися завдання розвитку невербальних та словесних (позначення та опис) способів вираження емоційних станів, формування емоційної лексики та лексико-граматичних узагальнень у процесі структурування та інтегрування емоційних уявлень дитини. Для реалізації поставлених завдань

використовувалися асоціативні ігри, невербальне та словесне моделювання різних проблемних ситуацій, мовні ігри та вправи з використанням матеріалу емоційної лексики, а також серії психогімнастичних вправ та етюдів (S. Denham, D. Zoller, & E. Couchoud, 1994).

Напрямки IV етапу (*формування поведінкового компонента соціальної компетентності*):

- участь дитини у спільній діяльності (активність, ініціативність, наявність комунікативних умінь та навичок, здатність попереджати та вирішувати конфліктні ситуації).

Основна увага заслуговувала на навичку оперування засвоєними мовними засобами, пов'язаними з вживанням етикетних формул, активізація емоційної лексики; складання оповідань з сюжетних картинок та серій картинок соціально-етичного змісту; складання творчих оповідань (продовження та завершення дітьми незакінченої розповіді за власним сценарієм). Матеріалом служили незавершені розповіді з наявністю конфлікту між персонажами, переказ і ситуації ігрової взаємодії.

Розроблені напрями корекційно-логопедичної роботи за своїм змістом доповнювали існуючу сьогодні систему логопедичного навчання дітей. Формуючий експеримент не виходив за межі загальної системи занять, що входять до навчального плану дошкільного навчального закладу для дошкільників з мовними порушеннями. Під час традиційних занять вчителя-логопеда з дітьми (індивідуальних, за підгрупами та фронтальними) реалізовувалися основні етапи проекту.

Взаємодія вчителя-логопеда з вихователем, психологом та батьками стала обов'язковою умовою у створенні корекційного простору.

При організації режимних моментів, на прогулянці, а також в індивідуальній роботі з дошкільниками вирішувалися проблемні ситуації, відпрацьовувалися навички взаємодії у парі, міні групі, групі, у розширеному складі: діти – батьки – педагоги.

Взаємодія вибудовувалася на позиціях співробітництва, а заняття та заходи, що проводилися, були орієнтовані на підтримку та супровід дітей педагогами у процесі їх соціального становлення. Це допомагало встановленню суб'єктних відносин, продуктивному спілкуванню дорослих та дітей.

Здійснення всього комплексу заходів можливе за умови

забезпечення наступних умов:

1) створення предметно-розвивального середовища дошкільного закладу відповідно до теми реалізованого проекту (простір соціального розвитку дошкільника); компетентність педагогічного складу у стратегії розвитку комунікативної компетенції дошкільників, стимулювання мовної активності, самостійності, формування практичних навичок спілкування та взаємодії з урахуванням мовних можливостей дітей;

2) організація самостійної та спільної з дорослими продуктивної діяльності дітей.

Соціальна дійсність (простір розвитку, що сприяє накопиченню соціального досвіду дитини), предмети рукотворного світу, художня література, образотворче мистецтво служили засобами ознайомлення дітей із соціальною реальністю у межах проектів.

Реалізація словесних, наочних, практичних проблем – ігрових, пошукових, дослідницьких методів забезпечується як репродуктивне освоєння дитиною уявлень про соціальну реальність, але водночас може створювати умови активного її залучення до соціальної реальності; на формування ставлення до себе, до інших, до подій соціального життя. Формування світорозуміння, світогляду, уточнення знань, коригування оцінок, підходи до узагальненої системи поглядів та переконань відбувається у процесі навчання (С. Матвієнко, 2012).

Стимулювання активної діяльності дошкільників, допитливість, інтерес до соціальної дійсності, прояв творчості, вираження почуттів та емоцій забезпечувалися такими прийомами:

- пояснення, спостереження, вправи, повторення, виконання завдань, уточнення уявлень у ситуації вибору, уявна ситуація, обговорення способу дії сприяли уточненню уявлень дітей про соціальний світ;

- елементарний та каузальний аналіз, синтез, порівняння, угруповання, класифікація, моделювання, питання, повторення, експериментування та досліди підвищували пізнавальну активність дошкільників;

- ігрові прийоми, сюрпризні моменти, загадки, проблемні ситуації розвивали емоційну активність;

- ампліфікація ігрової (за рахунок включення нових сюжетних ліній та продуктивної діяльності (використання різноманітних образотворчих засобів сприяли встановленню зв'язків між різними

видами діяльності); (J. Squiers, J. Bricker, 2006).

Дані методи та прийоми застосовувалися у процесі взаємодії з педагогами, фахівцями та сім'єю.

Соціальний проект став способом включення в виховно-освітній процес, механізмом вирішення завдань соціального розвитку дітей.

Тематика проектів визначалася специфікою даних груп, наявністю виявлених проблем та особливостей соціального та мовного розвитку дітей, запитом батьків, сучасними вимогами до результатів діяльності дошкільних закладів.

Робота з батьками включає групові та індивідуальні форми взаємодії вчителя-логопеда, педагогів та психолога з батьками. Основа та необхідна умова подолання загального недорозвинення мови та формування соціальної компетентності у дошкільників із ЗНМ – це нормалізація дитячо-батьківських відносин; загальний настрій корекційно-виховного процесу. Участь батьків на всіх етапах роботи сприяє своєчасному соціально-особистісному розвитку дитини (S. Denham, D. Zoller, & E. Couchoud, 1994).

Взаємозв'язок батьків з педагогами та дітьми дозволить підвищити рівень поінформованості дітей про країну, місто, район, в якому живуть діти, їхню історію та культуру. Заходи, що проводяться в рамках проекту, передбачають створення разом із батьками сімейного герба, оформлення портфоліо «Сім'Я», діти самі виступатимуть як соціальні партнери для дітей молодшої групи дитячого садка, готуючи та проводячи разом з батьками та самостійно різні заходи для них (концерти, виготовлення подарунків, спектакль, вікторина тощо).

Важлива роль приділяється особистісно-орієнтованому стилю взаємодії педагогів, які працюють із дітьми.

Дітям та батькам ми запропонували взяти участь у дослідницькому проекті «Нас об'єднують діти».

Мета проекту: формування соціальної компетентності дитини в умовах дошкільного навчального закладу комбінованого виду
Організаторами було поставлено такі завдання:

- сприяти своєчасному соціально-особистісному розвитку дитини (формуванню мотиваційного, когнітивного, емоційного та поведінкового компонентів соціальної компетентності) в умовах комплексної корекційно-логопедичної роботи;

- підвищити рівень педагогічної компетентності колективу закладу дошкільної освіти (ЗДО);

- розробити та реалізувати комплекс заходів за участю соціальних партнерів щодо створення умов для вирішення завдань соціально-особистісного розвитку дошкільників із ЗНМ – організація взаємодії дошкільного закладу з батьками, із соціумом (школи, театри, музична. спортивна школи тощо) у рамках участі їх та дітей у спільній проектній діяльності (J. Squiers, J. Bricker, 2006).

Очікувані результати від проекту.

- сформованість у дітей інтересу до соціального оточення та бажання до участі у спільній діяльності з однолітками та дорослими (мотиваційний компонент); уявлень дітей про соціально-значущі події (у сім'ї, дитячому садку, місті, країні, світі) (когнітивний компонент); навичок взаємодії з новими людьми в умовах проектних заходів (поведінковий компонент); сформованість в дітей віком вміння співпереживати, співчувати, надавати допомогу нужденним (емоційний компонент);

- сформованість у дошкільників мовними порушеннями комунікативної компетенції, навичок спілкування та взаємодії;

- поява нових можливостей для вдосконалення корекційно-освітнього процесу у дошкільному закладі за рахунок потенціалу соціальних партнерів;

- якісна зміна роботи педагогів, які зможуть ефективно вирішувати завдання щодо формування соціальної компетентності та комунікативної компетенції дошкільників;

- об'єднання інтересів сім'ї та дошкільного закладу у питаннях виховання соціально-адаптованої, всебічно розвиненої особистості.

- підвищення педагогічної культури батьків, визначення пріоритетів у розвитку дитини;

- активну участь сім'ї вихованця у корекційно-освітньому процесі дитячого садка.

Основні заходи щодо проекту, терміни, можливі учасники заходів (розширення кола соціальних партнерів, з урахуванням появи цілей та завдань проекту), передбачувані результати діяльності, а також індивідуальні проблеми дітей групи за напрямом «Соціально-особистісний розвиток» були сплановані на підготовчому етапі. Крім цього була проведена методична робота з удосконалення професійної

підготовки педагогів до проектування та проведення різних заходів, щодо здійснення індивідуальної роботи з дітьми.

Гра-вікторина «Невідома країна» стала мотивом майбутнього проекту. Її метою було з'ясування рівня знань дітей про країну, місто, район, в яких живуть діти, поінформованість про їхню історію та культуру.

Основний етап включав корекційно-логопедичні заняття, заняття пізнавальної спрямованості, що проводяться в дошкільному закладі, а також спільна робота з батьками (створення разом з батьками сімейного герба, оформлення портфоліо «Сім'я»).

Дошкільники самі виступали як соціальні партнери для дітей молодшої групи дитячого садка. Вони готували та проводили разом з батьками та самостійно різні заходи для малюків (концерти, виготовлення подарунків, вистави, вікторини).

Усі заходи, що проводились у рамках проекту, були спрямовані на формування комунікативної компетенції. Крім цього, проект передбачав виховання попереджувального, шанобливого ставлення до старших і малюків, людей з різними фізичними вадами (P. Garner, D. Jones & D. Palmer, 1994). Крім того, вирішувалися завдання гендерного виховання дітей («День захисників вітчизни», «Завжди на посту», «Мамам, бабусям, сестричкам», «Валя-валентинка» та ін.), профорієнтації («Наш завод», «Професії батьків»)).

Важливим завданням проекту стало знайомство дітей зі спортивними секціями, студіями, гуртками (як основи для формування потреби у веденні здорового способу життя та ін.).

Заключний етап даних проектів включає проведення якісного аналізу роботи протягом року: зміст реалізованих заходів, зміна на рівні соціального та комунікативного розвитку дітей. У дітей відзначався інтерес до участі у різних спільних заходах за участю нових дорослих, сформувався елементарні уявлення про календарні свята, традиції, структуру сім'ї, удосконалювалися навички взаємодії та спілкування з однолітками – виявилася тенденція до покращення атмосфери на групі (зменшилася кількість конфліктів).

Завершальним заходам проекту має стати спільна розвага, в якій беруть участь діти, батьки та педагоги дошкільного закладу.

Висновки. Комплексна корекційно-логопедична робота, що включає проектну діяльність, повинна забезпечити розвиток мовлення,

пізнавальної та соціально-особистісної сфер дошкільників із ЗНМ, їх соціальної компетентності. Використання проектної діяльності у корекційно-логопедичній роботі як спосіб організації освітнього процесу, має сприяти розвитку у дітей дошкільного віку із ЗНМ повноцінної мовленнєвої діяльності, підвищувати ефективність корекції загального недорозвинення мовлення та допомагати у соціальній адаптації. Проектна діяльність, спрямована на формування соціальної компетентності, забезпечує єдність виховних, розвиваючих та навчальних цілей та завдань у процесі навчання дітей дошкільного віку, що сприяє формуванню цілісного розвитку дошкільників. Єдність компонентів соціальної компетентності та комунікативної компетенції значною мірою сприяє розвитку мовлення, нормалізації процесу соціалізації та успішної інтеграції дошкільників у суспільство однолітків з типовим мовленнєвим розвитком.

Бібліографія

1. **Матвієнко С.І.** Методика формування у дошкільників соціальної компетентності: навч.- метод. посібник. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2012. 106 с. 2. **Denham, S.A., Zoller D., & Couchoud E. A.** Socialization of preschoolers' emotion understanding / *Developmental Psychology*. 1994. Vol. 30, No. 6. PP. 928–936. 3. **Garner, P.W., Jones D.C., & Palmer D. J.** Social cognitive correlates of preschool children's sibling caregiving behavior / *Developmental Psychology*. 1994. Vol. 30, No. 6. PP. 905–911. 4. **Squiers, J., Bricker J.D.** An Activity-Based Approach to Developing Young Children's Social Emotional Competence. Baltimor, 2006.

References

1. **Matviienko S.I.** Metodyka formuvannia u doshkilnykiv sotsialnoi kompetentnosti: navch.- metod. posibnyk. Nizhyn : NDU im. M. Hoholia, 2012. 106 s. 2. **Denham, S.A., Zoller D., & Couchoud E. A.** Socialization of preschoolers' emotion understanding / *Developmental Psychology*. 1994. Vol. 30, No. 6. PP. 928–936. 3. **Garner, P.W., Jones D.C., & Palmer D. J.** Social cognitive correlates of preschool children's sibling caregiving behavior / *Developmental Psychology*. 1994. Vol. 30, No. 6. PP. 905–911. 4. **Squiers, J., Bricker J.D.** An Activity-Based Approach to Developing Young Children's Social Emotional Competence. Baltimor, 2006.

Стаття подана до друку 18.11. 2023 р.

УДК: 37.013.42

DOI 10.32626/2413-2578.2023-22.123-134

В. СПИВАК

spivak@kpnu.edu.ua

<https://orcid.org/0000-0003-1843-562X>

В. ЛЕВИЦЬКИЙ

levik7419@ukr.net

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

ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ СПЕЦІАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ З СІМ'ЯМИ УЧНІВ

Відомості про авторів: **Співак Віталій** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Кам'янець-Подільського університету імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський (Україна). У колі наукових інтересів: проблеми саморегуляції особистості майбутніх фахівців соціономічного напрямку; особливості становлення особистісно-професійних якостей здобувачів вищої освіти; соціально-психологічна реабілітація різних категорій населення. E-mail: spivak@kpnu.edu.ua. **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: питання навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами. E-mail: levik7419@ukr.net

Contact: Spivak Vitaly – PhD, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Social Pedagogy and Social Work, Ivan Ohienko Kamianets-Podilskyi University, Kamianets-Podilskyi (Ukraine). In the circle of scientific interests: problems of self-regulation of the personality of future specialists in the socioeconomic direction; peculiarities of formation of personal and professional qualities of higher education students; socio-psychological rehabilitation of different categories of the population. E-mail: spivak@kpnu.edu.ua. **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). Among his scientific interests: are the issues of education and

upbringing of children with special educational needs. E-mail: levik7419@ukr.net

Співак В., Левицький В. Особливості роботи спеціальних закладів середньої освіти з сім'ями учнів. У статті висвітлюються результати теоретико-експериментального дослідження питання роботи педагогів та адміністрації спеціальних закладів середньої освіти з сім'ями дітей з особливими освітніми потребами молодшого шкільного віку.

Неблагополучними є сім'ї, які повністю або частково втратили свої виховні можливості в силу різних причин, в результаті чого в них об'єктивно чи суб'єктивно складаються несприятливі умови для виховання дитини.

Вихователі відчувають значні труднощі в роботі з неблагополучними сім'ями. Недостатня кількість науково-методичних рекомендацій щодо діяльності вихователів спеціальних закладів призводить до стихійності у роботі, неузгодженості педагогічних впливів, що знижує результативність виховної роботи. Поза увагою залишаються такі методи роботи, як обговорення педагогічних ситуацій, рольові та ділові ігри, тренінги, ознайомлення з психолого-педагогічною літературою та ін.

Проведена робота дає змогу визначити характерні ознаки сімейного неблагополуччя: негативний емоційно-психологічний сімейний мікроклімат; байдужість батьків, їх нечутливість до особливостей порушень психофізичного розвитку, вікових та індивідуальних психологічних особливостей дитини у процесі сімейного виховання; відсутність контролю зі сторони батьків за успішністю та поведінкою, асоціальний та шкідливий спосіб життя батьків.

Ключові слова: сім'я, діти з порушеннями психофізичного розвитку, вихователі, батьки, адміністрація шкіл, виховання, розвиток.

Spivak V., Levytskyi V. Peculiarities of the work of special secondary education institutions with students' families. The article highlights the results of a theoretical-experimental study of the work of teachers and administrators of special secondary education institutions with families of children with special educational needs of primary school age.

Disadvantaged are families that have completely or partially lost their educational opportunities due to one or another reason, as a result of which they objectively or subjectively have unfavorable conditions for raising a child.

Interaction with a dysfunctional family, the ability to find points of contact with it, requires the educator to have a deep knowledge of the peculiarities of the functioning of the modern family, methods of studying it and organizing work with parents, choosing effective forms and methods of working with various types of dysfunctional families. In this regard, it is important to find out the causes of family dysfunction and potential mistakes in raising children in such families.

Educators experience significant difficulties in working with dysfunctional families. The insufficient number of scientific and methodological recommendations regarding the activities of educators of special institutions leads to spontaneity in working with disadvantaged families, inconsistency of pedagogical influences, which generally reduces the effectiveness of educational work. Such methods of working with families, such as discussion of pedagogical situations, role-playing and business games, trainings, familiarization with psychological and pedagogical literature, etc., are neglected.

The work carried out makes it possible to determine the characteristic signs of family dysfunction: negative emotional and psychological family microclimate; parents' indifference, their insensitivity to the child's age and individual psychological characteristics in the process of family upbringing; parents' lack of control over the child's success and behavior, parents' harmful antisocial lifestyle.

Key words: family, children with disorders of psychophysical development, educators, parents, school administration, upbringing, development.

Постановка проблеми. Сучасний розвиток характеризується глибокими соціально-економічними і політичними змінами у освітньому і культурному житті суспільства, що зумовлює його духовне оновлення та нові підходи до педагогічного мислення і діяльності педагога. Особливого значення набувають питання виховання у нових соціальних умовах діяльності школи, її взаємодії з іншими соціальними інститутами та сім'єю, як з однією з головних і, водночас, складних, динамічних систем, яка є невід'ємним елементом

соціальної структури.

У сім'ї закладаються основи морального, інтелектуального та фізичного розвитку дитини, формуються громадянські почуття, світогляд, естетичні смаки.

Соціально-економічна та геополітична криза, що охопила Україну, має численні негативні соціально-демографічні наслідки. Зниження рівня життя населення пов'язане, перш за все, із війною та її наслідками, збільшенням кількості внутрішньо переміщених осіб, безробітних, зниженням купівельної спроможності та зростанням цін на найбільш життєво необхідні товари. У зв'язку з турботами про виживання та поліпшення матеріального добробуту сім'ї проблеми духовного розвитку дитини часто залишаються поза увагою значної частини батьків.

Мета статті: висвітлити результати теоретико-експериментального дослідження питання роботи педагогів та адміністрації спеціальних закладів середньої освіти з сім'ями дітей з особливими освітніми потребами молодшого шкільного віку.

Аналіз досліджень та публікацій. Основні теоретичні і методологічні, наукові напрямки питання взаємодії школи та сім'ї відображені у працях І. Беха, Л. Виготського, А. Макаренка, Г. Костюка, С. Максименка, В. Сухомлинського, К. Ушинського та ін. Різними аспектами роботи з батьками дітей молодшого шкільного віку займалися: І. Зверєва, О. Калюжна, Г. Наумчук, І. Савченко, Л. Синютка, І. Трубавіна. Особливості підготовки майбутніх педагогів початкової школи до виховної роботи з сім'ями дітей розкрито у дослідженнях: Т. Алексеєнко, Н. Андрущенко, О. Барвінського, Т. Виноградової, Н. Дудник, Л. Красномовець, Л. Назаренко, В. Постового, О. Савченко, М. Стельмаховича, Г. Щукіної, М. Фіцули, Т. Цуркан, О. Яструб та ін. У корекційній психопедагогіці це праці: Л. Вавіної, А. Висоцької, Т. Дегтяренко, Т. Ілляшенко, І. Єременка, С. Коноплястої, С. Миронової, Ю. Рібцун, Т. Скрипник, Н. Сорокіної, В. Тарасун, Л. Ханзерук, Д. Шульженко.

Виклад основного матеріалу. Неблагополучними називають сім'ї, які повністю або частково втратили свої виховні можливості в силу різних причин, в результаті чого в цих сім'ях об'єктивно чи суб'єктивно складаються несприятливі умови для виховання дитини [1].

У неблагополучній сім'ї спостерігається стан психічної

дестабілізації всіх її членів, порушується почуття психічної рівноваги, між дорослими часто виникають гострі конфліктні ситуації, які ускладнюють процес виховання дітей.

Це ставить перед спеціальним (інклюзивним) закладом середньої освіти, зокрема педагогами, громадськістю питання надання кваліфікованої допомоги неблагополучним сім'ям з урахуванням соціально-економічної і психолого-педагогічної ситуації розвитку, індивідуально-психологічних особливостей дитини, педагогічної культури батьків тощо.

Особлива роль у роботі з неблагополучною сім'єю надається вихователям початкових класів, які мають широкі можливості спостерігати за учнями (їх поведінкою, стосунками з дорослими, однолітками), батьками (їх ставленням до батьківських обов'язків, до піклування про дитину, до школи в цілому та окремих педагогів зокрема).

Взаємодія з неблагополучною сім'єю, вміння знайти з нею спільну мову потребує від вихователя глибокого знання особливостей функціонування сучасної сім'ї, методик її вивчення і організації роботи з батьками, вибору ефективних форм і методів роботи з різними типами неблагополучних сімей. У зв'язку з цим, важливо з'ясувати причини сімейного неблагополуччя та потенційні помилки у вихованні дітей у таких сім'ях [2].

Для визначення умов підвищення ефективності педагогічної роботи вихователя з неблагополучними сім'ями, на початку дослідження було поставлено завдання: вивчити які форми і методи застосовує педагог у цій роботі, яким є характер взаємодії з неблагополучними сім'ями та дітьми з таких сімей. У дослідженні використовувалась система взаємодоповнюючих методів. Зокрема, це методи опитування (анкетування, бесіди), спостереження, вивчення та аналіз шкільної документації, математичної обробки результатів. Предметом вивчення стала також робота адміністрації шкіл з різними типами неблагополучних сімей.

З цією метою представникам адміністрації закладів освіти, вихователям, батькам дітей були запропоновані анкети, за допомогою яких з'ясовувались причини та типаж сімейного неблагополуччя; вивчалася проєкція впливу неблагополучної сім'ї на формування особистості дитини; визначалися форми, методи, зміст спільної роботи керівництва школи, вихователів у роботі з неблагополучними сім'ями та ін.

Анкета, запропонована керівникам шкіл та їх заступникам містила питання, відповіді на які відображали: наявність у школах дітей з неблагополучних сімей; основні критерії сімейного неблагополуччя; характер роботи керівництва школи у роботі з батьками, дітьми з неблагополучних сімей; участь у роботі з неблагополучними сім'ями, шкільних методоб'єднань, педагогічних рад.

Як свідчать результати анкетування, у школі є учні (14%), сім'ї яких можна віднести до неблагополучних. Основними ознаками сімейного неблагополуччя керівництво шкіл вважають зловживання алкоголем, наркоманію, багатодітність (за умови економічної неспроможності їх утримувати, що саме по собі є питанням дискусивним).

Щодо інших типів неблагополучних сімей (конфліктні, зовні благополучні, сім'ї з низьким морально-культурним рівнем батьків та ін.), то вони залишилися поза увагою керівництва шкіл. Визначення типів неблагополучних сімей здійснюється здебільшого на основі спостережень, тому їх умовна класифікація трактується довільно, без урахування розроблених наукових підходів.

Основними формами роботи з неблагополучними сім'ями керівництво шкіл виділяє: індивідуальні бесіди та індивідуальні і групові консультації, у яких батькам надаються поради щодо виховання дітей у сім'ї, визначаються спільні шляхи у подоланні негативних особистісних рис дитини, індиферентного та зневажливого ставлення до навчання та ін. Як свідчать результати дослідження, представники адміністрації у окремих випадках звертаються за допомогою до працівників соціальних служб, яких запрошують для індивідуальних і групових бесід з батьками неблагополучних сімей. Проте мало використовуються інші форми роботи (лекції, тренінги, „круглі столи” та ін.). Причинами, що заважають ефективно працювати з неблагополучними сім'ями, керівники називали свою невідповідність та недостатню кількість методичної літератури з питань роботи з сім'ями учнів та небажання самих батьків співпрацювати з школою.

За результатами дослідження виявилось, що питання про роботу з неблагополучними сім'ями розглядаються на педагогічних радах та шкільних методоб'єднаннях, а керівництво школи має можливість надавати педагогам організаційну допомогу, запрошуючи психологів,

представників соціальних служб, поліції та ін., для проведення консультацій.

Найбільш ефективними формами і методами роботи з неблагополучними сім'ями, на думку керівництва шкіл, є культурно-розважальні та спортивні заходи. Серед них помітне місце займають змагання між сім'ями, дітьми та батьками, спільні конкурси, а також сімейні свята. Такі заходи проводяться у школах досить рідко.

Аналіз результатів дослідження свідчить, що у школах працюють батьківські комітети, до складу яких входять керівники шкіл, класні керівники та соціально і педагогічно активні батьки. У планах роботи батьківських комітетів є питання, що стосуються профілактичної роботи з неблагополучними сім'ями. Так, у школах працюють ради з профілактики, у складі яких є психологи, медичний персонал, класні керівники, представники міського відділу освіти, батьки, представники поліції, соціальних служб.

Головним напрямком діяльності рад профілактики є робота з «важковиховуваними» дітьми, неповнолітніми правопорушниками, а також робота з неблагополучними сім'ями. Серед форм та методів роботи, які використовують ради профілактики з неблагополучними сім'ями, є: проведення індивідуальних та групових бесід з батьками та дітьми з неблагополучних сімей, консультації фахівців з питань психології, педагогіки, юриспруденції та медицини, що допомагає класним керівникам, вихователям у коригуванні типів сімейного виховання.

Забезпечення необхідної повноти інформації про ефективність виховної роботи вихователя з батьками та дітьми з неблагополучних сімей (емоційно-психологічний клімат, стосунки між батьками та дітьми, сімейні конфлікти, неуспішність дитини у школі та ін.), їх ефективність можна визначити, тільки застосовуючи різноманітні методики. Вони включають: бесіди з учнями, батьками, педагогами, адміністрацією; анкетування; спостереження, аналіз педагогічних і батьківських думок з приводу запропонованої ситуації; спостереження за поведінкою дітей з неблагополучних сімей; аналіз дитячих творів, малюнків; психолого-педагогічні консультації.

На основі використання різних форм і методів роботи вихователя з різними видами отримання інформації про неблагополучну сім'ю базується система виховної роботи школи і педагога з неблагополучними сім'ями. Така організація роботи перевірялась і

вдосконалювалась системою методів спостереження, психолого-педагогічних консультацій, розв'язання педагогічних ситуацій, тренінгами, спрямованими на розвиток особистості дитини з неблагополучної сім'ї.

Ми виходили з того, що виховання дітей з неблагополучних сімей має ряд особливостей, які залежать від багатьох соціально-педагогічних факторів: порушення психофізичного розвитку та ступеня його вираження, позиції дитини у неблагополучній сім'ї, ставлення батьків до неї, здатність сім'ї допомогти дитині, створити сприятливу атмосферу, вік батьків, стан їх здоров'я, спосіб життя, матеріальне забезпечення, наявність та ставлення дітей до конфліктних ситуацій у сім'ї і т.д. В залежності від цього може проявлятися односторонність виховання, нервовість, неврахування батьківських почуттів, ствердження (закріплення) у свідомості дитини думки про свою неповноцінність.

Метою проведеного серед вихователів дослідження було вивчення питань розуміння сутності неблагополуччя в сім'ї, знання типології сімейного неблагополуччя; характеристики особистісних якостей дітей з неблагополучних сімей, визначення змісту, форм і методів роботи з неблагополучними сім'ями у практиці спеціального закладу середньої освіти.

Як свідчить аналіз результатів дослідження, основними причинами сімейного неблагополуччя, що позначаються на виховному процесі педагоги вважають відсутність взаєморозуміння між членами сім'ї (82,14%), відсутність контролю з боку батьків за шкільною успішністю та поведінкою дитини (25%), нетерпимість і байдужість до дітей (25,0%), надмірну суворість (жорстокість) у вихованні (17,86%), формальний характер спілкування батьків з дітьми (14,29%).

До числа неблагополучних сімей педагоги зараховують сім'ї з систематичним зловживанням алкоголю, з наркоманією та багатодітні сім'ї без належного матеріального забезпечення (89,29%). Крім того, до неблагополучних сімей зараховують і неповні сім'ї (14,29%), що є відносною даниною соціальним стереотипам і також питанням суб'єктивним та дискусивним, конфліктні (10,71%), сім'ї з низьким морально-культурним рівнем (7,14%).

Відзначаючи особистісні якості дітей з неблагополучних сімей, більшість вихователів серед позитивних рис називають: працелюбність, чуйність, доброту і рідше називають чесність,

співчуття, повагу до дорослих, самостійність, старанність ((50,0%), доброту (46,43%), чуйність (32,14%), чесність (21,43%), самостійність (17,86%), співчуття (17,86%), старанність (14,29%), повагу до дорослих (10,71%)).

Серед негативних особистісних якостей дітей з неблагополучних сімей особливу тривогу педагогів викликає: агресивність яку визначили (92,86%) педагогів, неухважність (92,86%), неслухняність (75,0%), брехливість (53,57%), грубість (42,87 %), схильність до крадіжок (17,86%).

Популярність основних форм і методів, які вихователі застосовують у роботі з неблагополучними сім'ями, за результатами дослідження розподілилася таким чином: індивідуальні бесіди (53,57%), педагогічні консультації (32,14%), диспути (14,29%), конференції з обміну досвідом сімейного виховання (7,14%).

Також паралельно вивчалися особливості стосунків вихователів з батьками неблагополучних сімей. Ми зазначили, що батьки з неблагополучних сімей або ніколи не звертаються за допомогою у вирішенні питань сімейного виховання (60,71%), або дуже рідко говорять про сімейні проблеми (35,71%). Майже 80% педагогів підкреслили, що часто конфліктують з окремими батьками неблагополучних сімей. У процесі дослідження встановлено, що причинами цих конфліктів є низька успішність дитини, незадовільна поведінка дітей, грубість, жорстокість, неохайність, пропуски занять дітьми, неслухняність та ін.

На думку педагогів, оволодіння ефективним досвідом та методикою роботи з неблагополучними сім'ями уповільнює недостатня кількість практичних науково-методичних рекомендацій (71,43%), бідність (відсутність) власного досвіду роботи, недостатність висвітлення досвіду кращих педагогів (60,72%), небажання батьків підтримувати стосунки з педагогами та керівництвом освітніх закладів (28,57%).

Було проведено анкетування батьків неблагополучних сімей. Вивчались причини виникнення сімейного неблагополуччя, методи виховання у сім'ях, особистісні якості дітей, які викликають особливу занепокоєність батьків, а також стосунки сім'ї з педагогами та керівництвом закладів.

Як свідчать отримані результати, основними причинами сімейного неблагополуччя батьки вважають пияцтво одного з батьків

(47,37%), сімейні сварки (42,11%), матеріальні труднощі (36,84%), вживання наркотичних речовин (21,05%), розлучення батьків (21,05%), жорстокість у взаємостосунках між членами сім'ї (15,79%), недостатність педагогічних знань у вихованні дітей (10,53%). Переважна більшість батьків (84,21%) вважає, що сімейні конфлікти, сварки, розлучення батьків та інші причини сімейного неблагополуччя безпосередньо впливають на успішність та поведінку дітей. Батьки правильно розуміють причини виникнення сімейних проблем, порушення психологічного мікроклімату в сім'ї та нормального розвитку особистості дитини, проте вони не вказують ефективних шляхів виходу з ситуації.

Серед рис характеру дитини, що викликають особливе занепокоєння та тривогу батьків: небажання вчитися (63,16%), замкнутість (52,63%), грубість (47,37%), агресивність (42,11%), жорстокість (36,84%), байдужість (26,32%), неуважність (15,79%). Причинами негативних рис характеру дитини батьки, в основному, вважають погіршення сімейного мікроклімату (57,89%), негативний вплив однолітків (47,37%), обмеженість часу спілкування з дітьми (26,32%), матеріальні труднощі (26,32%). Крім того, матері з неповних сімей зазначили, що нормальному розвитку дитини заважає відсутність батька.

Основні методи виховання, які використовують у своїй практиці батьки з досліджуваних сімей, виявилися такими: наказ, вимога (78,95%), фізичні покарання (68,42%), заборона (57,89%). Тільки (26,32%) батьків серед методів виховання назвали щирі розмови з дітьми.

Аналіз результатів дослідження показує, що головними перешкодами правильного виховання дитини в сім'ї є недостатність вільного часу для спілкування з дитиною (31,59%), недостатній рівень педагогічних знань батьків (26,32%). Більше третини батьків (36,84%) взагалі не змогли дати відповідь на це питання.

Результати визначення шляхів подолання помилок у сімейному вихованні свідчать про те, що для більшості батьків (63,16%) це завдання виявилось складним, а (31,58%) батьків висловили думку, що необхідно виправляти помилки у сімейному вихованні, але для цього необхідна спеціальна підготовка, (21,05%) батьків вважають, що не помиляються і правильно виховують дитину.

Висновки. Вихователі відчувають значні труднощі в роботі з неблагополучними сім'ями. Недостатня кількість науково-методичних рекомендацій щодо діяльності вихователів спеціальних закладів призводить до стихійності у роботі з неблагополучними сім'ями, неузгодженості педагогічних впливів на такі сім'ї, що загалом знижує результативність виховної роботи. Поза увагою залишаються такі методи роботи з сім'ями, як обговорення педагогічних ситуацій, рольові та ділові ігри, тренінги, ознайомлення з психолого-педагогічною літературою та ін.

Загальний огляд та аналіз батьківських відповідей щодо методів виховання і шляхів подолання помилок у сімейному вихованні свідчить про недостатню підготовленість та педагогічну безграмотність, легковажність і неуважність, низьку критичність, нерозуміння серйозних помилок, які батьки допускають, що у свою чергу, негативно позначається на навчанні дитини, її психічному розвитку, поведінці, ставленні до трудової та громадської діяльності.

Проведена робота дає змогу визначити характерні ознаки сімейного неблагополуччя: негативний емоційно-психологічний сімейний мікроклімат; байдужість батьків, їх нечутливість до вікових та індивідуально-психологічних особливостей дитини у процесі сімейного виховання; безконтрольність батьків щодо успішності та поведінки дитини в сім'ї та поза її межами, шкідливий спосіб життя батьків.

Основними формами роботи спеціального закладу з сім'ями є загальношкільні, класні та індивідуальні. Так, до перших можна віднести загальношкільні батьківські збори, залучення батьківського комітету до вирішення актуальних питань життя школи, проведення батьківських днів, оформлення стендів для допомоги батькам, організація виставок учнівських робіт, показ батькам художньої самодіяльності учнів, зустрічі батьків з педагогами, психологами, лікарями. В якості класних форм роботи з батьками можна рекомендувати: батьківські збори, проведення відкритих уроків для батьків, консультацій, бесід. Індивідуальні форми роботи пов'язані з відвідуванням педагогами сім'ї учня, вивчення умов побуту та стосунків батьків і дітей. Для індивідуальних бесід батьки можуть бути запрошені до школи. Центральним завданням роботи з сім'ями учнів є педагогічна просвіта батьків з ціллю підвищення культурного та педагогічного рівня.

Взаємодія спеціального закладу середньої освіти з соціальними службами у роботі з неблагополучними сім'ями має здійснюватися на трьох рівнях. Завданням першого рівня є оптимізація впливу сім'ї на дітей завдяки підвищенню педагогічної культури батьків, надання соціально- педагогічної, психологічної та інших видів допомоги. На другому рівні відбувається залучення батьків з неблагополучних сімей до навчально-виховного процесу школи. Третій рівень взаємодії – це спільна діяльність неблагополучної сім'ї, школи та соціальних служб у вирішенні питань виховання дітей.

Бібліографія

1. **Бех І.Д.** Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-методичний посібник. К.: ІЗМН, 1998. 204 с. 2. **Василенко І.В.** Соціальне виховання при взаємодії школи та сім'ї // Проблеми сімейного та статевого виховання молоді: Науково-методичний посібник. К.: ІСДО, 1995. С. 37-42. 3. **Еременко І.Г.** Олигофренопедагогіка. К.: Вища школа, 1985. 326 с. 4. **Ілляшенко Т.Д., Стадненко Н.М.** Аномальна дитина в школі: навчально-методичний посібник. К.: ІСДО, 1995. 141 с. 5. **Карпенчук С.Г.** Теорія і методика виховання: Навчальний посібник. К.: Вища школа, 1997. 404 с. 6. **Синьов В.М.** Розумова відсталість як педагогічна проблема : навчальний посібник / В.М. Синьов. Київ: ДАІ. 2007. 120 с.

References

1. **Bekh I.D.** Osobystisno zoriientovane vykhovannia: Naukovo-metodychnyi posibnyk. K.: IZMN, 1998. 204 s. 2. **Vasylenko I.V.** Sotsialne vykhovannia pry vzaiemodii shkoly ta simi // Problemy simeinoho ta statevoho vykhovannia molodi: Naukovo-metodychnyi posibnyk. K.: ISDO, 1995. S. 37-42. 3. **Eremenko Y.H.** Olyhofrenopedahohyka. K.: Vyshcha shkola, 1985. 326 s. 4. **Iliashienko T.D., Stadnenko N.M.** Anomalna dytyna v shkoli: navchalno- metodychnyi posibnyk. K.: ISDO, 1995. 141 s. 5. **Karpenchuk S.H.** Teoriia i metodyka vykhovannia: Navchalnyi posibnyk. K.: Vyshcha shkola, 1997. 404 s. 6. **Synov V.M.** Rozumova vidstalyst yak pedahohichna problema : navchalnyi posibnyk / V.M. Synov. Kyiv: DAI. 2007. 120 s.

Стаття подана до друку 20.11. 2023 р.

Авторський внесок: Співак В. – 50%, Левицький В. – 50%

**Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)
збірник наукових праць
Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова**

У збірнику наукових праць, заснованому у 2010 році НПУ ім. М.П. Драгоманова (Український державний університет імені Михайла Драгоманова з 2022 р.) 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

Українського державного університету імені Михайла 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 Ukrainian state Mykhailo Drahomanov University and Kamianetz-Podilskiy National Ivan Ohienko University

The collection of scientific papers based in 2010 NPU. M.P. Dragomanov (Ukrainian state Mykhailo Drahomanov University in 2022) Kamianetz-Podilskiy and National University named of Ohienko highlights the most pressing issues special education. It presents a wide range of scientific development of domestic and foreign researchers in psychopedagogics, speech therapy, ASL, tyflopedahohics, ortopedahohics, rehabilitation, special psychology and inclusive education.

In scientific studies analyzed modern approaches to educational, correctional and developmental and rehabilitation work, and are developing practitioners who work with different age groups of people with children with special educational needs in different types of educational, rehabilitation facilities, as and in terms of inclusive education and family environment.

Scientific publication is intended for researchers, practitioners, doctoral and graduate students, undergraduates and students in 016 Special education, parents who are raising children with mental and physical development as well as all those interested in corrective work.

Rector

Ukrainian state Mykhailo Drahomanov 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 ДО 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 та англійською мовами. **Анотації** до статті (без слова «анотація») українською – 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 варіанту), змістовність (анотація має відображати загальний зміст статті і результати дослідження), структурність (анотація повинна відповідати логіці опису результатів дослідження), компактність, якість перекладу 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» («проста», «автоматична»). У кінці статті подається текст: **Бібліографія** (список використаних джерел) – по центру (без двокрапки): жирний шрифт. Потім дається транслітерація **References**: 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:

Contact: Havrylova Natalia, PhD of psychology, associate professor of speech therapy and special methods in Kamyanyets-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 and English should be given, **Abstract** should not be named, abstracts in Ukrainian 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 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 кирилических символів, тому посилання в другому списку обов'язково мають бути оформлені латиною.

Для кирилических 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

<i>Гаврилова Н., Федоренко С., Тищенко В., Мілевська О., Ткач О., Пінчук Ю., Швалюк Т., Константинів О., Гаврилов О. Вержуховська О. Гриців І.</i>	Науково-теоретичні та прикладні підходи до формування професійних компетентностей терапевта мови та мовлення	5
<i>Галецька Ю.</i>	Особливості розвитку соціально-побутових навичок у старшокласників з інтелектуальними порушеннями	45
<i>Гончарук Н.М., Чикида С.С.</i>	Особливості мовленнєвого онтогенезу дошкільників з нормотиповим розвитком і при комбінованих порушеннях розвитку	61
<i>Гринькова Н., Лісова Л., Опалюк О. Зюзін Ю.В.</i>	Диференційний аналіз сформованості прикметникової лексики у молодших школярів із порушеннями мовлення та нормотиповим розвитком	72
<i>Сімко А.</i>	Характеристика професійної компетентності вчителя-логопеда інклюзивно-ресурсного центру	85
<i>Співак В., Левицький В.</i>	Формування мовленнєвого дихання у дітей засобами адаптивного фізичного виховання та логопедії	99
	Особливості проведення корекційно-логопедичної роботи при формуванні соціальної компетентності у дітей із загальним недорозвиненням мовлення	110
	Особливості роботи спеціальних закладів середньої освіти з сім'ями учнів	123

CONTENTS

<i>Havrilova N., Fedorenko S., Tyshchenko V., Milevska O., Tkach O., Pinchuk Y., Shvaliuk T., Konstantyniv O., Havrilov O. Verzhikhovska O., Hrytsiv I.</i>	Scientific-theoretical and applied approaches to the formation of professional competences of a speech-language therapist	5
<i>Haletska Y.</i>	Peculiarities of the development of social and everyday skills in high school students with intellectual disabilities	45
<i>Honcharuk N.M., Chikyda S.S.</i>	Peculiarities of speech ontogenesis of preschoolers with normotypical development and with combined developmental disorders	61
<i>Hrynkova N., Lisova L., Opaliuk O. Zyuzin Yu.V.</i>	Differential analysis of the formation of adjectival vocabulary in younger schoolchildren with speech disorders and normotypical development	72
<i>Simko A.</i>	Characteristics of the professional competence of the teacher-speech therapist of the inclusive resource center	85
<i>Spivak V., Levytskyi V.</i>	Speech breathing formation of children by means of adaptive physical education and speech therapy	99
	Peculiarities of conducting correctional and speech therapy work in the formation of social competence of children with general speech underdevelopment	110
	Peculiarities of the work of special secondary education institutions with students' families	123

**COLLECTION
OF SCIENTIFIC PAPERS**

**KAMIANETS-PODILSKYI
NATIONAL IVAN OHIENKO UNIVERSITY
AND
UKRAINIAN STATE MYKHAILO DRAHOMANOV UNIVERSITY**

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

Issue 22

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

**O. Havrilov
V. Synyov
O. Konstantinov**

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 30.12.2023 Format 60x84/16
Offset paper. Typeface Times New Roman. Offset printing
Con. pr. side 8.49. Circulation 50. Ord. 116

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

**УКРАЇНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА**

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

Випуск 22

**Головний редактор
Науковий редактор
Відповідальний секретар**

**О. Гаврилов
В. Синьов
О. Константи́нів**

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 30.12.2023 р. Формат 60x84/16
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Друк офсетний
Ум. друк. арк. 8,49 Тираж 50. Зам. 116

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