

ISSN 2413-2578 (print)
ISSN 2706-7173 (online)
DOI 10.32626/2413-2578.2024-23

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 23

Кам'янець-Подільський
2024

УДК 376-056.2/.3(082)я431

ББК 74.30

А-43

Рецензенти:

- В. Гладуш** Доктор педагогічних наук, професор Католицького університету Ружомбероку, Республіка Словаччина
- Д. Шульженко** Доктор педагогічних наук, професор кафедри психокорекційної педагогіки та реабілітології Українського державного університету імені Михайла Драгоманова
- О. Бєлова** Доктор педагогічних наук, доцент кафедри логопедії і логопсихології 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. Лащік**, доктор гуманітарних наук, професор; **І. Мартиненко**, доктор психологічних наук, доцент; **О. Мартинчук**, доктор педагогічних наук, професор; **С. Миронова**, доктор педагогічних наук, професор; **М. Панов**, кандидат психологічних наук, доцент; **О. Позднякова**, кандидат педагогічних наук, доцент; **Л. Руденко**, доктор психологічних наук, професор; **В. Синьов**, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України (науковий редактор); **Т. Скрипник**, доктор педагогічних наук, професор; **Д. Супрун**, доктор педагогічних наук, доцент; **М. Супрун**, доктор педагогічних наук, професор; **А. Шевцов**, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України; **М. Шеремет**, доктор педагогічних наук, професор; **С. Яковлева**, доктор педагогічних наук, професор

Друкується за ухвалою Вченої ради

Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

(протокол № 4 від 25 квітня 2024 року)

А-43 Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць: Вип. 23 / за ред. О. Гаврилова. Кам'янець-Подільський: Видавець Ковальчук О.В., 2024. 402 с.

ISSN 2413-2578

ISSN 2706-7173 (online)

ICV 2020 81.40

DOI 10.32626/2413-2578.2024-23

У збірнику наукових праць, заснованому у 2010 році Кам'янець-Подільським національним університетом імені Івана Огієнка, висвітлюються актуальні питання спеціальної освіти та проблеми інклюзивної форми навчання. У ньому представлено широкий спектр наукових розробок вітчизняних та закордонних дослідників.

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 і освітньо-реабілітаційних установ, так і в умовах інклюзивної форми навчання та сімейного середовища. Окремо висвітлюються проблеми осіб з порушеннями психофізичного розвитку після закінчення освітніх установ і відповідні напрямки роботи з ними.

Збірник наукових праць адресується науковцям, практикам, докторантам та аспірантам, магістрантам і здобувачам вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта, батькам, які виховують дітей з особливими освітніми потребами, а також всім тим, хто цікавиться питаннями спеціальної освіти та організації інклюзивної форми навчання.

ISSN 2413-2578

ISSN 2706-7173 (online)

ICV 2020 81.40

DOI 10.32626/2413-2578. 2024-23

Витяг з реєстру суб'єктів у сфері медіа-реєстрантів виданий Кам'янець-Подільському національному університету імені Івана Огієнка м.Кам'янець-Подільський, Хмельницької області, код ЄДРПОУ 02125616 ідентифікатор медіа R30-02175

УДК 376 (082)

ББК 74.30

© Автори статей, 2024

ISSN 2413-2578 (print)
ISSN 2706-7173 (online)
DOI 10.32626/2413-2578.2024-23

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 23

Kamyanets-Podilsky

2024

UDC 376-056.2/.3(082)я431

LBC 74.30

A-43

Editors:

V. Hladush – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Catholic University in Ružomberok, Slovak Republic.

D. Shulzhenko – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Psychocorrectional Pedagogy and Rehabilitation at Mykhailo Drahomanov Ukrainian State University.

O. Bielova – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Speech Therapy and Speech Psychology at Ivan Ohienko Kamianets-Podilskyi 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. Konstanyiv**, 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 № 4 25/04/2024)*

A-43 Actual problems of the correctional education (pedagogical sciences): Collection of scientific papers: Issue 23 / edited by O. Havrylov. Kamyanets-Podilsky: Publisher Kovalchuk O.V., 2024. 376 p.

ISSN 2413-2578

ISSN 2706-7173 (online)

ICV 2020 81.40

DOI 10.32626/2413-2578. 2024-23

The collection of scientific works, founded in 2010 by Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, addresses current issues in special education and the challenges of inclusive learning. It features a wide range of scientific contributions from both domestic and international researchers.

The scientific papers analyze modern approaches to the organization of educational, corrective-developmental, and rehabilitation work. They also present developments by practitioners working with various age groups of children with special educational needs, both in different types of educational and rehabilitation institutions and within inclusive education settings and family environments. The collection specifically highlights the issues faced by individuals with psychophysical developmental disorders after completing their education and the relevant areas of work with them.

This collection of scientific works is intended for researchers, practitioners, doctoral and postgraduate students, master's students, and higher education students specializing in Special Education (016), as well as parents raising children with special educational needs and anyone interested in special education and the organization of inclusive learning.

ISSN 2413-2578

ISSN 2706-7173 (online)

ICV 2020 81.40

DOI 10.32626/2413-2578. 2024-23

UDC 376 (082)

LBC 74.30

© Authors of the articles, 2024

УДК УДК 376-056.34

DOI 10.32626/2413-2578.2024-23.5-15

Z. BRČIAKOVÁ

<https://orcid.org/0000-0003-0065-3418>

M. ČARNICKÁ

<https://orcid.org/0000-0002-3599-9868>

SPOLUPRÁCA RODINY A ŠKOLY PRI VÝCHOVE A VZDELÁVANÍ ŽIAKOV S ADHD

Contact : Zuzana BRČIAKOVÁ, PhD. Katolícka univerzita v Ružomberku Katedra špeciálnej pedagogiky. Ružomberok. SLOVAKIA.
Mgr. Marcela ČARNICKÁ, PhD. Katolícka univerzita v Ružomberku. Katedra špeciálnej pedagogiky. Ružomberok. SLOVAKIA.

Brčiaková Z., Čarnická M. Spolupráca rodiny a školy pri výchove a vzdelávaní žiakov s adhd. Rodina a škola sú dve najdôležitejšie prostredia, v ktorých sa žiaci vyvíjajú. Spolupráca medzi týmito dvoma prostrediami je zásadná pre celkový rozvoj žiaka. Keď škola a rodina pracujú spoločne, môžu lepšie porozumieť potrebám a schopnostiam žiaka so syndrómom ADHD a vytvoriť podporné prostredie, ktoré mu pomôže dosiahnuť úspech vo vzdelávaní aj vo všetkých ostatných oblastiach jeho života.

Kľúčové slová: rodina, škola, spolupráca, komunikácia, žiak so syndrómom ADHD

Brakova Z., Charnicka M. Family and school cooperation in raising and educating students with ADHD. Family and school are the two most important environments in which students develop. Cooperation between these two environments is essential for the overall development of the student. When schools and families work together, they can better understand the needs and abilities of a student with ADHD and create a supportive environment that will help them succeed academically and in all other areas of their lives.

Keywords: family, school, cooperation, communication, pupil with ADHD syndrome

Výchova a vzdelávanie žiakov s ADHD

Výchova a vzdelávanie žiakov so syndrómom ADHD sa môže realizovať buď v špeciálnych školách pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, kde je poskytovaná osobitná starostlivosť a pedagogická podpora, alebo môžu byť zaradení do bežných tried v bežných školách s príslušnými podpornými opatreniami, ako sú individuálne vzdelávacie plány, špeciálne pedagogické metódy, pomocné technológie a

podpora zo strany školských poradenských pracovníkov. Cieľom je zabezpečiť, aby títo žiaci mali primerané podmienky na vzdelávanie a aby sa ich individuálne potreby brali do úvahy pri plánovaní a realizácii vyučovacieho procesu.

Vychovávať a vzdelávať žiakov s ADHD je náročné a vyžaduje si špecifický prístup zo strany pedagógov. Títo žiaci často potrebujú viac individuálnej pozornosti a podpory. Správny prístup k výchove a vzdelávaniu žiakov s ADHD zahŕňa komplexný rozvoj ich osobnosti so zreteľom na kognitívnu, emocionálnu a sociálnu stránku. Rozvoj týchto oblastí osobnosti je kľúčový pre celkový rozvoj žiakov s ADHD a poskytuje im základy pre úspešný a vyvážený život. Pedagógovia majú významnú úlohu v podpore tohto rozvoja a vytváraní prostredia, ktoré podporuje ich individuálny rast a úspech.

V edukačnom procese majú pedagógovia k dispozícii množstvo rôznorodých nástrojov a metód, ktoré môžu využiť pri výchove a vzdelávaní nielen intaktných žiakov, ale aj žiakov s ADHD. Niektoré z týchto prístupov a nástrojov sú: rôznorodé vyučovacie metódy, presné didaktické zásady, individuálne prispôbenie metód, používanie pútavých a zaujímavých didaktických pomôcok. Začlenenie týchto prístupov a nástrojov do edukačného procesu môže pomôcť pedagógom efektívne a úspešne podporovať vzdelávanie žiakov s ADHD a zároveň vytvárať stimulujúce a inkluzívne prostredie, kde sa môžu všetci žiaci úspešne rozvíjať.

Výchova a vzdelávanie žiakov s ADHD je výzvou, ktorá vyžaduje špecifické zručnosti, trpezlivosť a porozumenie nie len zo strany pedagógov, ale aj zo strany rodičov. Dôležité je poskytnúť im podporu a prostredie, v ktorom sa môžu úspešne rozvíjať a dosahovať svoj potenciál.

Spolupráca rodiny a školy

Rodina a škola majú na výchovu a vzdelávanie žiaka veľký vplyv. Je dôležité aby výchova a vzdelávanie v rodine smerovala tým istým smerom ako výchova a vzdelávanie v škole. Jednotný prístup by mal byť nielen u rodičov a pedagógov žiaka, ale u všetkých vyučujúcich i vychovávateľov v školskom klube detí. Nejednotný prístup vedie k prehĺbeniu problémov žiaka (Jucovičová, Žáčková, 2010).

Vhodná spolupráca rodiny žiaka a školy vytvára vzájomnú dôveru, odbúrava predsudky a strach, podporuje toleranciu a hodnotovú orientáciu žiakov podľa individuálnych možností, posilňuje u žiakov radosť z učenia a ochotu aktívne sa zapájať do vyučovacieho procesu. Zlepšuje podporu pri prekonávaní problémov (Hudecová, Kováčová, 2020).

Vhodná spolupráca rodičov a pedagógov, obvykle sleduje tieto skutočnosti: sociokultúrnu úroveň rodiny žiaka so syndrómom ADHD, fungovanie rodiny, sleduje sa výchovný štýl, poruchy alebo problémy, ktoré sa môžu vyskytnúť v rodinnej komunikácii a ich dopad na duševnú pohodu žiaka (Hučík a kol., 2018).

Dobrá vzájomná spolupráca školy a rodiny má pozitívny vplyv na žiakov. Pod spoluprácou školy a rodiny sa rozumejú aktivity pedagogických a odborných zamestnancov školy a rodičov slúžiace k zjednocovaniu sa v otázkach výchovy a vzdelávania žiakov (Emmerová, 2017).

Hučíková, Hučík (2010) vyzdvihli spoluprácu rodičov a pedagógov na prvé miesto. Jednotný prístup je pre žiaka veľmi dôležitý a vychovávatelia si to musia uvedomiť. Okrem spolupráce sú aj zvyšné rady potrebné, hlavne pre uľahčenie výchovy a vzdelávania žiaka so syndrómom ADHD.

Rodičia a pedagógovia si vytvárajú určité predstavy o vzájomnej spolupráci už pri prvom stretnutí pri zápise žiakov do prvého ročníka. Každá škola má určitú predstavu o tom, akú formu spolupráce očakáva od rodičov, kde začínajú a končia kompetencie oboch strán. Tieto očakávania môžu byť vo viacerých prípadoch rozdielne (Vágnerová, 2014).

Potvrďuje sa, že dobrá kooperácia školy a rodiny vyžaduje:

- *systematické poskytovanie informácií* rodičom o dianí v škole a o osobnostnom vývine ich dieťaťa prostredníctvom triedneho učiteľa, asistenta učiteľa, výchovného poradcu alebo školského psychológa či špeciálneho pedagóga;
- *programy spolupráce* s rodičmi a učiteľmi pri intervenciách v súvislosti s elimináciou problémov a porúch žiakov v správaní, v učení alebo v súvislosti s profesionálnou orientáciou a výberom profesie žiakov;
- *aktívnu spoluprácu* rodičov na dianí školy, zapojenie rodičov do záujmovej činnosti, výletov, besied, diskusných klubov a pod.;
- *recipročné vzdelávanie* rodičov a učiteľov navzájom (Gajdošová, 2017).

Možnosti spolupráce rodiny a školy

Pri práci so žiakom so syndrómom ADHD je najdôležitejšie zapojiť do práce čo najviac členov rodiny aj školu. Dôležité je snažiť sa porozumieť potrebám žiaka a hľadať spolu s rodinou a školou čo najkomplexnejšie možnosti pomoci. Naozaj porozumieť potrebám žiaka je byť o krok pre ním. Týmto spôsobom sa rodine i pedagógom v škole podarí vybudovať si vzťah so žiakom a motivovať ho ku zmene (Štešina, 2010).

Vzájomná podpora rodičov a pedagógov je veľmi dôležitá, ak chceme, aby žiak so špecifickými problémami v škole prosperoval. Žiaci so syndrómom ADHD zo svojho syndrómu nevyrastú, budú potrebovať pomoc, kontrolu, štruktúru a podporu veľa rokov. Rodičia, ktorí chcú svojmu dieťaťu doma pomôcť a želajú si snahu pedagóga podporiť, potrebujú, aby pedagóg bol pre nich ľahko dosiahnuteľný a aby bol vnímavý a citlivý (Riefová, 2010).

Pedagógovia očakávajú od rodičov ochotu spoločne riešiť problémy. Rodičia vytvárajú pozitívne rodinné prostredie, vychovávajú, kontrolujú a starajú sa o svoje deti. Rodičia zaisťujú to, že ich deti budú nosiť do školy potrebné pomôcky. Zaujímajú sa o zmysluplné využitie voľného času

svojich detí. So záujmom sa stretávajú s pedagógmi, plnia požiadavky a potreby pedagógov v prospech ich detí (Fitznerová, 2010).

Rodičia a pedagógovia by sa mali dohodnúť na určitom ciele, ktorý chcú splniť pri výchove a vzdelávaní žiaka so syndrómom ADHD. Cieľ by mal byť reálny a splniteľný, napríklad spoločná snaha o rovnaké postupy vo výchove a vzdelávaní. Najdôležitejšia je vzájomná komunikácia medzi rodičom a pedagógom. Je možnosť dohodnúť sa na tom, že pedagóg bude posielat' rodičom krátku správu o prebranom učive, aby sa mohli s dieťaťom efektívnejšie pripravovať na vyučovanie. Môže to byť akýsi denník o tom, čo bolo prebrané a aké sú domáce úlohy z jednotlivých predmetov. Dieťa by si malo úlohy zapisovať samo, ale pedagóg by ich mal skontrolovať a dopísať k nim svoj komentár (Jucovičová, Záčková, 2010).

Pre deti s ADHD je typické kolísanie aktivity, pozornosti a výkonu medzi jednotlivými dňami. Často poznajú rodičia, niekedy aj samé deti, podľa kvality rannej nálady, aký bude deň. Alebo to ukáže priebeh prvej hodiny v škole. Mala by fungovať výmena informácií medzi učiteľom, rodičom a dieťaťom, aké kto vníma varovné signály a aké opatrenia si taký deň vyžaduje. Postupne sa môže vytvoriť program aspoň čiastočne kompenzujúci nerovnomernosti fungovania a posilňuje sa tým základná trojica zvládania (komunikácia, ochota, spolupráca).

Je dobré, ak sa pedagógovia s rodičmi radia a posielajú im domov konkrétne návrhy, ako dieťaťu pomáhať. Pedagógovia musia rodičom jasne oznámiť, čo od nich očakávajú, a že sú pripravení na spoluprácu s nimi. Rodičia by mali navštíviť triedu svojho dieťaťa, aby sa mohli presvedčiť, aké náročné je pre pedagógov učiť a riadiť viac ako tridsať detí s najrôznejšími potrebami a postarať sa o nich. Pedagógovia zase získajú väčší rešpekt k rodičom, ak budú rodičov pozorne počúvať a keď zistia, ako sa problémy s ADHD prejavujú v rodinnom živote a sociálnej oblasti (Riefová, 2010).

Rodičia by mali pravidelne konzultovať s pedagógom problémy pri vzdelávaní, mali by byť oboznámení s používaným výchovno-vzdelávacím programom, súhlasiť s ním a nadväzovať na neho výchovným vedením v rodine. Rodičia aj pedagógovia by sa mali snažiť umožniť žiakovi vyniknúť v niektorej jeho schopnosti a nadanie, aby sa zvýšila jeho sebadôvera (Drtílková, 2007).

Orientovať sa na silné stránky znamená identifikovať tie rysy alebo správanie, v ktorých žiak vyniká a podporovať ich v nich. Tieto schopnosti môžu byť skryté, každopádne existujú a je úlohou rodičov, ale aj pedagógov ich nájsť. Ak sa rodičia a pedagógovia orientujú na silné stránky žiakov, pestujú v nich sebadôveru a motiváciu, pretože pri tom kladú dôraz na zručnosti a nie na zlyhanie (Saline, 2019).

Na pravidelných spoločných rozhovoroch by sa mal zúčastňovať aj žiak. Tieto rozhovory by sa mali konať aj za predpokladu, že žiak vykonal

niečo zlé. Dôležitá je pre žiaka pochvala a podpora, aby sa nebál chodiť domov zo školy, aj keď má naň pedagóg sťažnosť. Žiaka na týchto rozhovoroch by mali rodičia a pedagóg nechať hovoriť a vyjadriť svoj názor. Ak sa rodičia, pedagóg a žiak spoločne dohodnú na určitom pravidle, je vhodné dané pravidlo zapísať, prípadne aj podpísať všetkými prítomnými (Jucovičová, Záčková, 2010).

Škola a rodina spolupracujú rôznymi formami. *Medzi individuálne formy spolupráce* patrí pozvanie rodičov do školy, návštevy v rodine, individuálny rozhovor a ďalšie formy písomného styku. Práve písomný styk učiteľa s rodičmi je najčastejšie používanou formou spolupráce. Takáto forma však už v súčasnosti nepostačuje a je potrebné hľadať aj iné možnosti. *Medzi kolektívne formy spolupráce* zaraďujeme triedne schôdze (najrozšírenejšia kolektívna forma spolupráce školy a rodiny), dni otvorených dverí, besedy a ďalšie aktivity organizované školou. V súčasnosti je rozšírená predovšetkým elektronická forma komunikácie. Niektorí rodičia uprednostňujú pasívnu účasť na dani v škole, ďalší zas preferujú aktívnu participáciu (Emmerová, 2017).

Epsteinová hovorí o niekoľkých stupňoch zapojenia rodičov do života školy: plnenie základných rodičovských povinností, komunikácia rodina – škola, taktiež zapojenie rodičov ako dobrovoľníkov do činnosti školy, zapojenie rodičov do rozhodovaní o záležitostiach školy a do školskej komunity (Čapek, 2013).

Komunikácia medzi rodinou a školou

Pri výchove a vzdelávaní žiakov je veľmi dôležité, aby učitelia a iní odborní zamestnanci školy vedeli komunikovať s rodičmi žiakov. Pri ich spoločnom stretnutí nesmie byť cítiť nadradenosť, alebo naopak podradenosť. Stranou musia ísť aj predsudky voči sociálnemu postaveniu, národnosti, či rase. S rodičmi je potrebné jednat' chápavo, taktne, priamo a zrozumiteľne.

Aby bola vzájomná komunikácia medzi pedagógmi a rodičmi zrozumiteľná a mohla viesť k pozitívnej atmosfére, je nutné hneď na začiatku otvorene hovoriť o svojich očakávaniach, o svojom poňatí úspešnosti, o potrebách, ktoré ako rodičia máme. Je však zároveň nevyhnutné poskytovať pedagógom maximálnu podporu a pomoc, zásadnou chybou je prenášanie celej zodpovednosti za výsledky výchovno-vzdelávacieho procesu na pedagóga. Podobne ako je tomu aj v iných sociálnych interakciách, aj v procese interakcie rodič – pedagóg hrá významnú úlohu komunikačný vzor a stratégie, ktoré si subjekty v priebehu života osvojili. Podstatná je tiež skúsenosť, akú každá skupina v priebehu svojho života utvára s druhou skupinou, ak sa pedagógovia stretávajú skôr s rodičmi rovnako naladenými, či naopak stretávajú rodičov s odlišnou predstavou. Je preto dôležité viesť rodičov aj pedagógov ku snahe o vzájomné porozumenie a opakovanie ponúkať obom stranám spôsoby, ktoré

im pomôžu k navodeniu pozitívnych sociálnych interakcií (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012).

Pri práci so žiakmi so syndrómom ADHD je veľmi dôležitá schopnosť pedagóga komunikovať s rodičmi. Rodičia žiakov sú veľmi citliví na informácie o svojich deťoch a hlavne negatívne informácie v nich môžu vzbudzovať nežiaducu odozvu. Pocit ohrozenia dieťaťa u nich vyvoláva potrebu dieťa obhajovať až po spochybňovanie názorov pedagóga. Niekedy trvá určitú dobu, kým medzi pedagógom a rodičmi dôjde k vytvoreniu vzájomnej dôvery. Na druhej strane je dôležité vychádzať z toho, že rodičia skutočne poznajú svoje dieťa najlepšie a poznajú ho aj v súvislostiach, ktoré sa v škole neprejavujú. Je preto potrebné rodičom citlivo načúvať a ich názory a skúsenosti brať do úvahy. Keď rodičia získajú dojem, že pedagóg má ich dieťa rád a myslí to s ním dobre, žiadne problémy vo vzťahoch nenastávajú (Švarcová, 2011).

Rietzler a Grolimund (2018) uvádzajú, že rozhovory rodičov s pedagógmi majú pozitívny priebeh vtedy, keď si obe strany uvedomujú, že chcú pre žiaka so syndrómom ADHD to najlepšie a premýšľajú o tom, aké konkrétne postupy by v škole alebo doma mohli priniesť zmeny.

Bera (2019) zdôrazňuje dôležitosť komunikácie s rodičmi aj v situácii, ak chce pedagóg „vybočiť“ zo zabehnutých koľají a začať učiť po novom. Je potrebné, na túto zmenu rodičov prostredníctvom komunikácie pripraviť a ukázať im aj iné nové možnosti.

Vďaka komunikácii s rodičom žiaka so syndrómom ADHD si navzájom odovzdávame informácie. Informácie o prospechu žiaka, o tom ako napreduje, čo dosiahol, aké sú naše postrehy, aký je jeho psychický stav, ako sa začlenil do kolektívu a rovnako informujeme aj o prípadných problémoch. Funguje to aj naopak. Rodič odovzdáva prostredníctvom komunikácie informácie o dieťati pedagógovi, vychovávateľovi. Vďaka tejto interakcii sa vzťahy medzi školou a rodinou budujú, tvoria, vyvíjajú (Belz, Siegrist, 2011).

Efektívna komunikácia medzi rodinou a školou

Aby mohol pedagóg žiaka spolu s rodičom žiaka efektívne komunikovať a dobre viesť rozhovor, potrebuje sa riadiť istými stratégiami, z ktorých považujeme za významnejšie najmä nastoliť dôveru. Rodič pri komunikácii musí mať pocit, že pedagóg má záujem riešiť situáciu, daný problém k vzájomnej spokojnosti. Pri rozhovore je potrebné vytvoriť atmosféru dôvery, preto aby sa rodičia cítili bezpečne a komunikovali bez strachu, otvorene a úprimne (Gajdošová, 2017).

Pre nastolenie dôvery je potrebné, aby pedagóg v rozhovore s rodičmi prejavil záujem o to, čo mu rodičia hovoria. Zároveň je vhodné, ak pedagóg použije výroky spolu s neverbálnymi prejavmi správania, ktoré ukážu rodičovi, s ktorými rozpráva, že má oňho záujem, je voči nemu senzitívny, empatický (Hornáková, 2014).

Pre efektívne vedenie rozhovoru je potrebné, aby pedagóg poznal niektoré faktory, ktoré mu môžu uľahčiť komunikáciu s rodičmi. Medzi tieto faktory patrí najmä, vhodne a zrozumiteľne sformulované otázky pre rodičov. Pri kladení otázok brať do úvahy vek a vzdelanie rodičov. Vyhýbať sa dlhým a zložitým otázkam v ktorých používame cudzie slová. Vyhýbať sa otázkam vyžadujúcim odpoveď áno alebo nie (Fitznerová, 2010).

Pri rozhovoroch s rodičmi sa vyhýbame otázkam, ktoré uvádzajú rodičov do rozpakov. Používame veľa alternatívnych otázok, vyhýbame sa sugestívnym otázkam. Kriticky analyzujeme informácie. V závere rozhovoru informácie spoločne zosumarizujeme (Šuverová, 2011).

Pedagóg by mal vedieť počúvať a všímať si neverbálne prejavy správania rodičov, pedagóg počas rozhovoru nielen pozorne počúva, čo mu rodičia hovoria a usiluje sa informácie si zapamätať, ale tiež si všíma, ako to rodičia hovoria, ba dokonca si všíma to, čo sa v rozhovore nepovedalo (Gajdošová, 2017).

Efektívna komunikácia a spolupráca medzi rodičmi žiakov a pedagógmi je vzorom správania pre žiakov. Vhodná komunikácia a spolupráca by mala byť výsledkom snaženia rodičov žiakov so syndrómom ADHD a pedagógov. Vzťahy medzi rodinou a školou nie sú nikdy automaticky partnerské. Ich vytvorenie si vyžaduje mnoho úsilia (Žiaková, Šlosár, 2018).

Bariéry spolupráce medzi rodinou a školou

Podľa Emmerovej (2017) problémom spolupráce školy a rodiny sa javia nerealistické očakávania rodičov od školy (napr. škola sa postará o prevenciu sama, ak má škola problémy so žiakom vyrieši ich bez zaťažovania rodičov a pod.) a naopak, nerealistické očakávania školy od rodičov (rodina sa postará, aby do školy chodili len neproblémoví žiaci, rodičia budú automaticky súhlasiť so všetkým, čo škola ponúka a pod.). Úlohou pedagógov, najmä triednych pedagógov, je korigovať nerealistické požiadavky a podporovať požiadavky realistické.

Emmerová (2017) ďalej uvádza, že existujú rôzne predstavy. Predovšetkým rozdielne predstavy zo strany pedagógov a rodičov v del'be právomocí a zodpovednosti za výchovu žiaka. Táto skutočnosť môže byť zdrojom konfliktov medzi pedagógom a rodičom. Neriešenie konfliktov môže v krajnom prípade vyústiť do agresívneho správania rodiča.

Lipnická (2017) uvádza, že je potrebné počítat' so skutočnosťou, že rodičia môžu pri komunikácii s pedagógom reagovať neproduktívne, napríklad, keď nevhodne uplatňujú:

- *bránenie* – nekriticky dieťa posudzujú, nepripúšťajú u neho problémy, nevidia príčiny v dieťati;
- *obviňovanie* – príčiny problémov dieťaťa nachádzajú v neprofesionálnom prístupe učiteľa;

- *ochraňovanie* – zastávajú sa dieťaťa, prehnane ho ochraňujú a obhajujú jeho nedostatky a problémy;
- *osočovanie* – zastierajú pravdu, nepravdivo a nespravodlivo ohovárajú, odsudzujú a hania učiteľa;
- *orodovanie* – prosia o výhody pre dieťa, o to, aby sa jeho problémy neriešili alebo boli trpené.

Rodičia by nemali s učiteľmi bojovať, ale spolupracovať. Spolupráca medzi rodičmi a učiteľmi je kľúčová pre úspech dieťaťa vo vzdelávaní. Keď rodičia prejavujú záujem o školu a aktívne sa zapájajú do vzdelávacieho procesu svojho dieťaťa, môžu výrazne prispieť k jeho úspechu.

Význam spolupráce medzi rodinou a školou

Je potrebné, aby sa rodičia aktívne zaujímali o vzdelávanie svojho dieťaťa, pretože tento záujem má pozitívny vplyv a súvislosť so školskými pokrokmi dieťaťa. Svojim záujmom o jeho vzdelávanie mu rodičia dávajú najavo, aký význam prisudzujú jeho dobrému školskému prospechu a tiež, aký význam prisudzujú jemu ako osobe. V posledných rokoch sa záujem rodičov o školu zvýšil. Je však známe, že práve rodičia, s ktorými by pedagógovia najviac potrebovali spolupracovať sa v škole skoro nikdy neobjavia. Ale ani v prípade, kedy sa rodičia nikdy nezúčastnia rodičovských stretnutí a nevyužívajú ani ostatné možnosti ako sa s pedagógmi stretnúť, nemusí ísť o rodičovský nezáujem o školské výsledky ich detí. Keď rodičia nikdy nechodia na stretnutia, mala by sa škola opýtať sama seba, prečo je v získavaní ich pozornosti tak neúspešná. Možno, tiež títo rodičia cítia veľký rešpekt pred školou a jej pedagógmi. Alebo možno vedia, že sa ich dieťaťu nedarí dobre a buď sa hanbia, alebo o svojom dieťati nechcú počuť zlé správy. Niektoré školy v tom vidia veľký problém. Aby priviedli rodičov do školy a vytvorili s nimi také kontakty, ktoré by viedli ku spolupráci. Je potrebné u týchto rodičov zaujať pozitívnu stratégiu. Porozprávať sa s nimi, čo môžu spolu urobiť pre prospech dieťaťa a akceptovať skôr oblasti vo výchovno-vyučovacom procese, kde je dieťa úspešnejšie (Fontana, 2003).

Gajdošová uvádza, že výsledky výskumov aj skúsenosti pedagógov a psychológov z praxe škôl potvrdzujú, že dobrá vzájomná spolupráca školy a rodiny má výrazne pozitívny vplyv na školskú úspešnosť žiakov v škole: zlepšuje motiváciu žiakov pre učenie a ich disciplínu v procese výchovy a vzdelávania, zvyšuje študijnú výkonnosť žiakov, a čo je rovnako dôležité, znižuje a odstraňuje problémy žiakov v správaní. Dokonca sa potvrdilo, že ak sa aj sami rodičia aktívne spolupodieľajú na edukačných intervenciách, pozitívny účinok intervenčných postupov smerom k náprave problémov správania a učenia u žiakov sa zvyšuje (Gajdošová, Dostupné na internete: <https://www.aspsr.sk/dokumenty/spolupraca.pdf>).

Vzájomná spolupráca je čím ďalej tým dôležitejšia pre všetkých, ktorí sa akýmkoľvek spôsobom podieľajú na výchove a vzdelávaní žiaka so

syndrómom ADHD. Je len na nás akou úrovňou spolupráce sa budeme riadiť. Úspech dosiahneme vtedy, keď spojíme svoje vedomosti, nápady a sily (Hudecová, 2020).

Alternatívne možnosti efektívnej spolupráce medzi rodinou a školou

Alternatívou je nový prístup pri praktických stretnutiach s rodičmi, kedy rodič nie je už len pozorovateľom, ale sa aj aktívne zapája do procesu a aktívne vstupuje do interakcie so žiakom podľa inštrukcií pedagóga. Takéto stretnutia sú náročné nie len na prípravu, ale aj na celý ich priebeh. No keď sa spojí premyslená organizácia činnosti so zanietenosťou pedagógov a ochotou rodičov, výsledok a efekt je citelný (Chalupová, Suchožová, Ustahalová, 2007).

K ďalším možnostiam spolupráce medzi rodinou a školou patria telefonické odkazy v prípade potreby, videozáznamy z vyučovacích hodín zachytávajú prácu a správanie žiakov počas vyučovania, workshopy týkajúce sa výchovy a vzdelávania žiakov so syndrómom ADHD. Škola prijíma návrhy od rodičov, ako efektívnejšie vytvárať podmienky, ktoré budú podporovať učenie sa žiakov v škole aj v domácom prostredí (Bedrnová, Zikl, 2012).

Je potrebné informovať rodičov o inovačných programoch a inovovaných učebných plánoch a učebných osnovách v škole. Vypracovať zoznam profesií alebo aj schopností rodičov a požiadať ich, aby participovali na besedách k profesionálnej orientácii a voľbe povolania (Hučík a kol., 2018).

V súčasnosti je veľmi dôležitá aktívna spolupráca rodičov so školou. Aktívna účasť a zapojenie sa rodičov do záujmovej činnosti, výletov, besied, diskusných klubov, recipročných vzdelávaní rodičov a pedagógov navzájom (Orieščiková, 2013).

Z pohľadu Rurvisa, Crossa a Sunshineho (2013) je účasť rodiča na školských podujatiach efektívnou formou spolupráce. Pedagóg, vychovávateľ sa môže pýtať na dojmy, postrehy a pocity rodiča, komunikujú spolu o dieťati a tak vzťahy medzi rodinou a školou sa upevňujú. Rodič tak získava pozitívny pohľad na školu a prácu pedagóga, vychovávateľa. Je priamo účastný na dianí v škole, môže objektívne hodnotiť či kritizovať.

Organizovať výcvikové programy pre rodičov, kde rozvíjajú svoje sociálne zručnosti zamerané aj na zvládanie náročných životných situácií (Hudecová, 2020).

Podľa Bedrnovej a Zikla (2012) besedy patria k rozšírenej forme spolupráce rodičov a školy. Môže ísť o besedy s rôznymi odborníkmi lekármi, špeciálnymi pedagógmi, psychológmi a ďalšími odbornými pracovníkmi, ktorí majú zaujímavé skúsenosti zo života z praxe so žiakmi so syndrómom ADHD.

Dobrá spolupráca rodiny a školy je kľúčová pre úspech žiaka so syndrómom ADHD vo výchove a vzdelávaní. Zlepšuje motiváciu žiakov pre učenie a ich disciplínu v procese výchovy a vzdelávania, zvyšuje študijnú výkonnosť žiakov, znižuje a odstraňuje problémy žiakov v správaní. Aktívna účasť rodičov na edukačných intervenciách môže mať ešte výraznejší pozitívny vplyv na nápravu problémov so správaním a učením u žiakov so syndrómom ADHD.

References

1. **BEDRNOVÁ, P., ZIKL, P.** 2012. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Praha: Grada Publishing, a.s. 144 s. ISBN 978-80-247-3854-3.
2. **BELZ, H., SIEGRIST, M.** 2011. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. 2. vyd. Praha: Portál, s.r.o. 376 s. ISBN 80-7367-930-9.
3. **BERO, P.** 2019. Patria rodičia do školy? In: *Dobrá škola*. roč. X, č. 1, s. 43. ISSN 1338-0338.
4. **ČAPEK, R.** 2013. *Učitel a rodič*. Praha: Grada Publishing, a.s. 200 s. ISBN 978-80-247-4640-1.
5. **DRTÍLKOVÁ, I.** 2007. *Hyperaktivní dítě: Vše, co potřebujete vědět o dítěti s hyperkinetickou poruchou (ADHD)*. 2. vyd. Praha: Galén, 2007. 87 s. ISBN 978-80-7262-447-8.
6. **EMMEROVÁ, I.** 2017. Spolupráca školy s rodinou v inkluzívnej škole a školskí sociálni pedagógovia. In: JANOŠKO, P., KUŠNÍROVÁ, V. (Eds.) *Inkluzívna škola a rodina. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie*. [online]. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave. [cit. 20.03.2024]. ISBN 978-80-223-4464-7. Dostupné na internete: [//prop.sk/wp-content/uploads/2018/03/2017_Inkluz%C3%ADvna-%C5%A1kola-a-rodina-zbornik.pdf](http://prop.sk/wp-content/uploads/2018/03/2017_Inkluz%C3%ADvna-%C5%A1kola-a-rodina-zbornik.pdf).
7. **FONTANA, D.** 2003. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, s.r.o. 384 s. ISBN 80-7178-626-8.
8. **FITZNEROVÁ, I.** 2010. *Má medítě s handicapem*. Praha: Portál, s.r.o. 159 s. ISBN 978-80-7367-663-6.
9. **GAJDOŠOVÁ, E.** *Spolupráca školy s rodinou*. [online]. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, Filozofická fakulta, Katedra psychológie. [cit. 20.03.2024]. Dostupné na internete: <https://www.aspsr.sk/dokumenty/spolupraca.pdf>.
10. **GAJDOŠOVÁ, E.** 2017. Spolupráca školy a rodiny v inkluzívnej edukácii – príklad dobrej praxe. In: JANOŠKO, P., KUŠNÍROVÁ, V. (Eds.) *Inkluzívna škola a rodina. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie*. [online]. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave. [cit. 20.03.2024]. ISBN 978-80-223-4464-7. Dostupné na internete: [//prop.sk/wp-content/uploads/2018/03/2017_Inkluz%C3%ADvna-%C5%A1kola-a-rodina-zbornik.pdf](http://prop.sk/wp-content/uploads/2018/03/2017_Inkluz%C3%ADvna-%C5%A1kola-a-rodina-zbornik.pdf).
11. **HORNÁKOVÁ, M.** 2014. *Kroky k inkluzívnej škole*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo KU. 160 s. ISBN 978-80-561-0187-2.
12. **HUČÍKOVÁ, A., HUČÍK, J.** 2010. *Metodické minimum pre pedagóga o ADHD, ADD A ŠPU*. 1. vyd. Bratislava: Metodické-pedagogické centrum v Bratislave. 44 s. ISBN 978-80-8052-351-0.
13. **HUČÍK, J.** a kol. 2018. *Špeciálna pedagogika pre pomáhajúce profesie 2*. Prešov: Prešovská univerzita. 252 s. ISBN 978-80-555-2171-8.
14. **HUDECOVÁ, A.** 2020. *Rodina*

s dieťaťom s ohrozením vo včasnej starostlivosti. Ružomberok: VERBUM - vydavateľstvo KU. 135 s. ISBN 978-80-561-0774-4. **15. HUDECOVÁ, A., KOVÁČOVÁ, B.** a kol. 2020. *Rodina s dieťaťom s postihnutím vo včasnej starostlivosti*. Ružomberok: VERBUM - vydavateľstvo KU. 202 s. ISBN 978-80-561-0775-1. **16. CHALUPOVÁ, A., SUCHOŽOVÁ, E., USTOHALOVÁ, T.** 2007.1.vyd. *Hľadáme možnosti partnerstva rodiny a školy*. Prešov: metodicko-pedagogické centrum. 58 s. ISBN 978-80-8045-467-8. **17. JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H.** 2010. *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině*. 1.vyd. Praha: GradaPublishing. 240 s. ISBN 978-80-247-2697-7. **18. LIPNICKÁ, M.** 2017. *Poradenská činnost učitele v mateřské škole*. Praha: Portál, s.r.o. 104 s. ISBN 978-80-262-1179-2. **19. ORIEŠČÍKOVÁ, H.** 2013. *Integrácia jednotlivcov s mentálnou retardáciou*. 1. vyd. Ružomberok: VERBUM - vydavateľstvo KU. 106 s. ISBN 978-80-561-0020-2. **20. PURVIS, B. K., CROSS, R. D., SUNSHINE, L. W.** 2013. *Dítě v nové rodině*. Praha: GradaPublishing, a.s. 256 s. ISBN 978-80-247-4535-0. **21. RIEFOVÁ, S. F.** 2010. *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole*. 4.vyd. Praha: Portál, s.r.o. 256 s. ISBN 978-80-7367-728-2. **RIETZLER, S., GROLMUND, F.** 2018. *Ako sa úspešne učiť s ADHD. Praktický poradca pre rodičov*. Bratislava: NOXI, s.r.o. 255 s. ISBN 978-80-8111-472-4. **SALINE, S.** 2019. *Co by vaše dítě s ADHD chtělo, abyste věděli*. Praha: Portál, s.r.o. 232 s. ISBN 978-80-262-1513-4. **22. ŠAUEROVÁ, M., ŠPAČKOVÁ, K., NECHLEBOVÁ, E.** 2012. *Speciální pedagogika v praxi*. Praha: GradaPublishing, a.s. 248 s. ISBN 978-80-247-4369-1. **23. ŠTEPINA, M.** 2010. Podpora rodinám s deťmi s poruchami správania a/alebo a ADHD. In: *Mosty k rodině*. roč. 1, č. 2, s. 5-7. ISSN 1338-2713. **24. ŠUVEROVÁ, S.** 2011. *Interpersonálne kompetencie učiteľa vo vzťahu k rodičom dieťaťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami*. In: Katedra pedagogiky FHPV v Prešove. *Medzinárodná vedecká elektronická konferencia pre doktorandov, vedeckých pracovníkov a mladých vysokoškolských učiteľov*. [online]. Prešov: Katedra pedagogiky FHPV PU v Prešove. [cit. 15.03.2024]. ISBN 978-80-555-0482-7. Dostupné na internete: <http://videoportal.fhpv.unipo.sk/2011/konf-ped/Zbornik.pdf> . **25. ŠVARCOVÁ, I.** 2011. *Mentálná retardácia*. Praha: Portál, s.r.o. 224 s. ISBN 978-80-7367-889-0. **26. VÁGNEROVÁ, M.** 2014. *Současná psychopatologie pro pomáhající profesie*. Praha: Portál, s.r.o. 816 s. ISBN 978-80-2620-696-5. **27. ŽIAKOVÁ, T., ŠLOSÁR, D.** 2018. *Súčasná perspektíva sociálnej inklúzie ľudí s mentálnym znevýhodnením*. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach. 120 s. ISBN 978-80-8152-651-0.

Авторський внесок: Z. Brčiaková – 50%, M. Čarnická – 50%.

Стаття отримана 11.02.2024 р.

УДК 37.011.3-056.2/.3

DOI 10.32626/2413-2578.2024-23.16-25

М. БУЙНЯК

<https://orcid.org/0000-0001-8472-4847>

А. ОЛІЙНИК

<https://orcid.org/0009-0003-4562-6947>

ДОСЛІДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Відомості авторів: **БУЙНЯК Мар'яна**, кандидат психологічних наук, доцент, старший викладач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна. У колі наукових інтересів: реалізація педагогіки партнерства в спеціальній та інклюзивній освіті; психолого-педагогічні засади формування інклюзивної компетентності педагогів закладів дошкільної та загальної середньої освіти. **ОЛІЙНИК Анна**, асистент вихователя закладу дошкільної освіти №20 «Дзвіночок» Кам'янець-Подільської міської ради, Кам'янець-Подільський, Україна. У колі наукових інтересів: формування професійної компетентності педагогів щодо роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в закладах дошкільної освіти.

Contact: **BUINIAK Maryana**, Ph.D. of psychology, associate professor, Senior Lecturer of Department Special and Inclusive Education, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine. Academic interests: implementation of partnership pedagogy in special and inclusive education; psychological and pedagogical principles of the formation of inclusive competence of teachers of preschool and general secondary education institutions. **OLIYNYK Anna**, teacher's assistant at preschool education institution No. 20 "Dzvinochok" Kamianets-Podilskyi City Council, Kamianets-Podilskyi, Ukraine. Academic interests: formation of professional competence of teachers in working with children with special educational needs in preschool education institutions.

Відомості про наявність друкованих статей: **1. Буйняк М.Г.** Вплив психологічної готовності вчителя до інклюзивного навчання на соціально-психологічний клімат в інклюзивному класі. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* 2019. Вип. 37. С. 148-157. **2. Буйняк М.Г.** Дослідження психологічної готовності здобувачів вищої освіти

спеціальності 016 Спеціальна освіта до професійної діяльності. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 63. Т. 2. С. 43-46. (електронне видання). http://innovpedagogy.od.ua/archives/2023/63/part_2/8.pdf . 3. **Буйняк М.Г.** Теоретичні засади партнерської взаємодії фахівців в інклюзивному навчанні. «*Inclusion and Diversity*», 2024. Вип. 3. С. 15-19.

Буйняк М.Г., Олійник А.Ю. Дослідження інклюзивної компетентності вихователів закладів дошкільної освіти. У статті описано результати експериментального дослідження стану сформованості інклюзивної компетентності вихователів закладів дошкільної освіти. Проаналізовано теоретичні підходи до розуміння поняття «інклюзивна компетентність»; з'ясовано, що вона передбачає єдність психологічної та методичної готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. Описано результати анкетування вихователів закладів дошкільної освіти за такими критеріями: розуміння сутності інклюзивної освіти, її концептуальних засад; ставлення до інклюзивної освіти; обізнаність з особливостями організації інклюзивного навчання в ЗДО; методична та психологічна готовність до роботи з дітьми з ООП; сформованість мотивації до професійного розвитку та підвищення кваліфікації у галузі інклюзивної освіти. З'ясовано, що в опитаних педагогів переважає позитивне ставлення до інклюзивної освіти та правильне розуміння її концепції, проте психологічна та методична складові готовності до навчання дітей з ООП є недостатньо сформованими. Відзначено, що позитивною тенденцією є бажання опитаних вихователів підвищувати власну професійну кваліфікацію у сфері інклюзивного навчання дітей з ООП.

Ключові слова: інклюзивна компетентність, інклюзивне навчання, вихователі закладів дошкільної освіти, діти з особливими освітніми потребами.

Buiniak M.G., Oliynyk A. Yu. **Research on the inclusive competence of preschool teachers.** The article describes the results of an experimental study of the state of formation of inclusive competence of preschool teachers. Theoretical approaches to understanding the concept of "inclusive competence" are analyzed; it was found that it involves the unity of psychological and methodical readiness of teachers for inclusive education of children with special educational needs. The results of a questionnaire survey of preschool teachers are described according to the following criteria: understanding of the essence of inclusive education, its conceptual foundations; attitude to inclusive education; familiarity with the

peculiarities of the organization of inclusive education in educational institutions; methodical and psychological readiness to work with children with special educational needs; motivation for professional development and professional development in the field of inclusive education. It was found that the interviewed teachers have a positive attitude towards inclusive education and a correct understanding of its concept, but the psychological and methodical components of the readiness for learning of children with special educational needs are not sufficiently formed. The majority of respondents pointed to the lack of sufficient skills for working with children with special educational needs, heavy emotional stress when working with them and difficulties in interpersonal interaction or communication with children with special educational needs. More than half of the interviewed educators have an average or low level of awareness of the peculiarities of the psychophysical development of children with special educational needs, they do not have sufficient knowledge of the methods and techniques of working with them. It was noted that a positive trend is the desire of the interviewed educators to improve their own professional qualifications in the field of inclusive education of children with special educational needs.

Key words: inclusive competence, inclusive education, preschool teachers, children with special educational needs.

Постановка проблеми. Забезпечення права на освіту дітей з особливими освітніми потребами (далі – ООП) є одним із провідних орієнтирів освітньої політики в Україні, що підтверджено чинними нормативно-правовими документами та значним зростанням мережі закладів освіти з інклюзивним навчанням. Однією з вагомих складових ефективного впровадження інклюзивного навчання у закладах дошкільної та загальної середньої освіти є належна підготовка педагогічних кадрів до навчання та взаємодії з різними категоріями дітей з ООП. Насамперед йдеться про вихователів закладів дошкільної освіти (далі – ЗДО) та вчителів загальноосвітньої підготовки (вчителів початкової освіти, вчителів предметів) закладів загальної середньої освіти, оскільки саме вони є тими фахівцями, які найменш підготовлені до навчання та взаємодії з дітьми з ООП. У зв'язку із цим формування інклюзивної компетентності зазначених педагогічних працівників є значущим завданням, що потребує розробки дієвих методів для його розв'язання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасних спеціальних психолого-педагогічних наукових джерелах є значна кількість публікацій, присвячених теоретико-методологічним засадам інклюзивної освіти, аналізу її переваг та недоліків, дослідженню

особливостей інклюзивного навчання дітей з різними категоріями освітніх потреб (В. Бондар, В. Засенко, А. Колупаєва, С. Миронова, Т. Сак, В. Синьов, Н. Софій, О. Таранченко, Т. Скрипник, А. Шевцов, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін.). Психолого-педагогічні засади формування інклюзивної компетентності педагогів закладів дошкільної та загальної середньої освіти представлено у науковому доробку М. Буйняк, В. Гладуша, В. Коваленко, А. Колупаєвої, І. Кузави, С. Миронової, Н. Софій, О. Таранченко, М. Чайковського та ін. Особливості підготовки здобувачів вищої освіти до професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього простору висвітлено у дослідженнях М. Буйняк, І. Демченко, О. Мартинчук, В. Синьова, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін.

За допомогою терміну «інклюзивна компетентність» ряд вчених (Ю. Бойчук, О. Кучерук, А. Максимюк, Т. Соловей, М. Чайковський та ін.) позначають здатність педагога виконувати професійні функції у процесі інклюзивного навчання [5].

Зокрема, М. Чайковський розглядає інклюзивну компетентність як складову професійної компетентності фахівця інклюзивного закладу освіти. На його думку, вона передбачає володіння певним обсягом знань та вмінь, що виявляється у здатності педагога здійснювати професійні функції з урахуванням особливих освітніх потреб дітей з порушеннями у розвитку і забезпечувати їх включення в освітнє середовище, створюючи умови для розвитку і саморозвитку. Науковець розглядає інклюзивну компетентність крізь призму її змістових компонентів:

- мотиваційного, який характеризується особистісною зацікавленістю, налаштованістю та сукупністю мотивів (соціальних, пізнавальних, професійних) на здійснення професійної діяльності в умовах інклюзії;

- когнітивного, який визначається як здатність педагога здійснювати професійні функції на основі системи знань про інклюзивне навчання і власну роль у його реалізації;

- рефлексивного, що передбачає здатність педагога до аналізу й свідомого контролю результатів власної професійної діяльності, пов'язаної з інклюзивним навчанням;

- операційного, який являє собою вміння і навички, необхідні для виконання професійних завдань в умовах інклюзивного навчання, здатність до науково-дослідної діяльності та професійного зростання [5].

Теоретичний аналіз наукових джерел засвідчив, що у більшості тлумачень терміну «інклюзивна компетентність» акцентовано

головним чином на професійних знаннях та вміннях педагога, в той час як психологічній складовій готовності приділяється недостатньо уваги. Проте саме психологічна готовність є первинною у формуванні готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами (М. Буйняк, М. Матвєєва, С. Миронова та ін.) [1; 2; 4].

М. Буйняк визначає психологічну готовність педагога до інклюзивного навчання дітей з ООП як стійке системне психологічне утворення, що поєднує в собі позитивну мотивацію до професійної діяльності, позитивне та неупереджене ставлення до дітей з ООП, усвідомлене розуміння та прийняття концепції інклюзивної освіти, педагогічні здібності, ціннісні орієнтації, знання, вміння та навички, які забезпечують компетентну та свідому діяльність педагога при вирішенні завдань навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами та успішну взаємодію вчителя з ними [1].

На значущості психологічної підготовки педагогів до інклюзивного навчання наголошують й А. Колупаєва, М. Матвєєва, С. Миронова та ін. На думку А. Колупаєвої мотивація вчителя щодо інклюзії, впевненість у її правильності та доцільності як форми навчання дітей з ООП, буде сприяти підвищенню його професійної компетентності [3]. На важливості мотиваційного компоненту психологічної готовності наголошує й М. Матвєєва, яка зазначає, що негативне ставлення педагогів до дітей з ООП «є протипоказанням до здійснення педагогічної діяльності в інклюзивному класі» [2]. С. Миронова наголошує, що формування психологічної готовності педагогів є не лише однією з умов ефективності запровадження та реалізації інклюзивної освіти, а й шляхом до суспільної інтеграції різних верств населення [4].

Узагальнюючи погляди вчених на сутність понять «інклюзивна компетентність», «готовність до інклюзивного навчання» можемо стверджувати, що її формування передбачає роботу у двох напрямках:

- формування психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з ООП;
- формування методичної компетентності педагогів у галузі інклюзивної освіти та навчання дітей з ООП.

Для визначення шляхів та методів формування інклюзивної компетентності доцільним є визначення наявного рівня її сформованості у педагогів.

Мета статті. Експериментальне дослідження рівня сформованості інклюзивної компетентності у вихователів закладів дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. З метою експериментального дослідження інклюзивної компетентності вихователів ЗДО нами було розроблено анкету, яка містила 14 запитань. Кожен респондент заповнював її індивідуально на стандартизованому бланку. З метою підвищення вірогідності відповідей анкетування було анонімним.

Опрацювання результатів анкетування здійснювалося за такими критеріями:

- 1) розуміння вихователями сутності інклюзивної освіти, її концептуальних засад;
- 2) ставлення педагогів до інклюзивної освіти;
- 3) обізнаність педагогів з особливостями організації інклюзивного навчання в ЗДО;
- 4) методична готовність до роботи з дітьми з ООП;
- 5) психологічна готовність до роботи з дітьми ООП;
- 6) сформованість у вихователів інклюзивних груп ЗДО мотивації до професійного розвитку та підвищення кваліфікації у галузі інклюзивної освіти.

У дослідженні взяли участь 64 вихователі інклюзивних закладів дошкільної освіти віком від 23 до 60 років. Серед опитаних були особи різного віку з неоднаковим досвідом професійної діяльності, зокрема: у 11% педагогів стаж роботи на посаді вихователя ЗДО складав понад 20 років; у 20% – 11-20 років; у 44% – 6-10 років; у 25 % – до 5 років. Аналіз освіти педагогічних працівників показав, що всі учасники експерименту здобули вищу освіту за спеціальністю 012 Дошкільна освіта; 3% респондентів мають другу вищу освіту за спеціальністю 016 Спеціальна освіта.

Опишемо отримані нами результати відповідно до визначених критеріїв.

За критеріями «розуміння вихователями сутності інклюзивної освіти, її концептуальних засад» та «ставлення педагогів до інклюзивної освіти» було з'ясовано, що більшість вихователів ЗДО (81%) розуміють сутність інклюзивної освіти та позитивно ставляться до ідеї спільного навчання дітей з ООП разом з дітьми з нормотиповим розвитком. Проте 19% респондентів не мають визначеного ставлення щодо інклюзивної освіти, оскільки не підтримують спільне навчання дітей з ООП та дітей з нормотиповим розвитком. Зазначимо, що серед них найбільше тих, які мають стаж педагогічної роботи більше 15 років. Найбільш поширеними поясненнями негативного ставлення вихователів до інклюзивного навчання є: *«вважаю, що не всі діти з ООП можуть бути на інклюзії»*, *«дітям з ООП складно в звичайному*

ЗДО», «мені складно працювати з дітьми з ООП», «деякі діти з ООП не можуть бути в колективі, порушують поведінку» та ін.

Оцінюючи обізнаність педагогів з особливостями організації інклюзивного навчання в ЗДО відзначимо, що 75% педагогів добре розуміють та усвідомлюють особливості організації інклюзивної освіти в закладі дошкільної освіти; 25 % – мають обмежені уявлення з цього питання. Зокрема, 14% вихователів не знають склад команд психолого-педагогічного супроводу інклюзивного навчання, зазначаючи не всіх членів команди. Що таке рівні підтримки в інклюзивному навчанні чітко знає лише 52% респондентів, решта не зуміли дати впевнену відповідь на вказане питання. Також було виявлено проблеми у розумінні вихователями інклюзивних груп призначення індивідуальної програми розвитку дитини та своєї участі у її складанні. З'ясовано, що лише 55% педагогів беруть участь у роботі команд психолого-педагогічного супроводу, зокрема й у складанні індивідуальної програми розвитку. 25% вихователів у своїх відповідях відзначили, що недостатньо обізнані з рівнями підтримки дітей з ООП в інклюзивному навчанні та бажають більше про них дізнатися.

Питання за критерієм «методична готовність до роботи з дітьми з ООП» були сформульовані за принципом самооцінювання вихователями своїх знань, умінь та навичок до роботи з дітьми з ООП. Було отримано такі результати:

- добре обізнані з особливостями фізичного та психічного розвитку дошкільників з ООП 31% респондентів; мають недостатній рівень знань про особливості психофізичного розвитку дітей з ООП 41% педагогів; низький рівень обізнаності з особливостями психофізичного розвитку дітей з ООП виявлено у 19% вихователів; 9% педагогів не мають жодних уявлень про особливості розвитку дошкільників з ООП з різними категоріями освітніх потреб;

- більшість опитаних педагогів (55%) переконані у важливості та необхідності індивідуальної програми розвитку для ефективної організації освітнього процесу дітей з ООП у ЗДО, визначення змісту навчання та комплексу додаткових психолого-педагогічних послуг, необхідних адаптацій та модифікацій навчального матеріалу з урахуванням можливостей та потреб дитини; недостатнє розуміння значущості всіх аспектів ППР виявлено у 22% респондентів; 16% вважають, що ППР є формальним документом, який лише структурує та систематизує процес навчання;

- добре володіють методами та прийомами роботи з дітьми з ООП та знають шляхи їх інтеграції до колективу дітей з нормотиповим

розвитком лише 37% педагогів; недостатній рівень вказаних навичок мають 28% педагогів; 22% вихователів вказали, що не володіють навичками роботи з дітьми з ООП; 13% – не дали відповіді на вказане питання;

- розуміння поняття «освітні труднощі» та особливості їхніх проявів у дошкільників з різними категоріями освітніх потреб виявлено лише у 35% педагогів; відповіді 15% вихователів засвідчили їхню недостатню обізнаність у цьому питанні; 50% респондентів не зуміли чітко на нього відповісти, відзначаючи лише окремі прояви освітніх труднощів;

- 28% педагогів відзначили, що використовують в освітньому процесі інноваційні ігрові, здоров'язберігаючі технології та засвідчили їх доцільність та ефективність у роботі з дітьми з ООП; 44% вихователів працюють за апробованими методами; 25% респондентів не вважають за можливе використання інноваційних технологій у роботі з дітьми з ООП; 3% – не дали відповіді на питання;

- достатній рівень обізнаності з корекційно-розвивальними програмами для різних категорій дошкільників з ООП з метою адаптації та модифікації навчального матеріалу виявлено у 37% респондентів; недостатньо обізнані зі спеціальними програмами – 28% вихователів; взагалі не обізнані – 26% , а 9% педагогів не дали відповіді на питання.

Відповіді на питання за критерієм «психологічна готовність до роботи з дітьми з ООП» були такими:

- 55% респондентів відзначили, що позитивно ставляться до дітей з ООП через жалість та співчуття до них; 31% вихователів відповіли, що ставляться до дітей з ООП так само, як до дошкільників з нормотиповим розвитком; 8% педагогів зауважили, що домінуючим у ставленні до дітей з ООП є страх; 6% опитаних вказали свій варіант відповіді («переконана, що цим дітям потрібно допомагати», «такі діти потребують більшої уваги», «хочеться їм допомогти, але не зовсім знаю як» та ін.);

- значна частка опитаних педагогів (44%) підтримують ідею навчання дітей з ООП у ЗДО, проте у спеціальних групах, де вихователями мають бути фахівці зі спеціальною освітою; 38% респондентів переконані у тому, що дошкільники з ООП можуть навчатися в одній групі з дітьми з нормотиповим розвитком; 18% вихователів вважає, що діти з ООП повинні навчатися у спеціальних закладах;

• серед суб'єктивних труднощів, які заважають ефективній професійній діяльності в інклюзивному ЗДО, найбільш часто вихователі відзначали такі:

- відсутність достатніх навичок роботи з дітьми з ООП – 67% опитаних;
- важке емоційне навантаження під час роботи з дітьми з ООП – 73% респондентів;
- труднощі міжособистісної взаємодії чи спілкування з дітьми з ООП – 73%;
- труднощі співпраці з батьками дітей з ООП – 34%.

За критерієм «сформованість у вихователів інклюзивних груп ЗДО мотивації до професійного розвитку та підвищення кваліфікації у галузі інклюзивної освіти» було отримано такі результати:

• всі респонденти (100%) засвідчили бажання отримати додаткову інформацію про особливості розвитку та виховання дошкільників з ООП;

• на думку 59% респондентів інклюзивне навчання сприяє зростанню професійної компетентності вихователя ЗДО; 28% опитаних переконані у зворотному; 17% ніколи над цим не замислювалися;

• на питання «Яку форму підвищення кваліфікації Ви вважаєте найбільш ефективною для підвищення професійної компетентності у галузі інклюзивної освіти?» 22% педагогів зазначили здобуття другої вищої освіти за спеціальністю «Спеціальна освіта»; 62 % – навчання на курсах підвищення кваліфікації; 13% респондентів віддають перевагу обміну досвідом; 3% вважає, що немає ефективних форм підвищення кваліфікації.

Висновки та перспективи дослідження. Результати анкетування засвідчили, що в опитаних педагогів переважає позитивне ставлення до інклюзивної освіти та правильне розуміння її концепції. Проте за критеріями психологічна та методична готовність до роботи з дітьми з ООП було виявлено ознаки недостатнього рівня сформованості цих складових інклюзивної компетентності. Зокрема, значна частина педагогів підтримують ідею навчання дітей з ООП у ЗДО, проте спеціальних групах, де їх будуть навчати фахівці зі спеціальної освіти. Крім цього, переважна більшість респондентів вказали на відсутність достатніх навичок роботи з дітьми з ООП, важке емоційне навантаження під час роботи з дітьми з ООП та труднощі міжособистісної взаємодії чи спілкування з дітьми з ООП. Більше половини опитаних вихователів мають середній або низький рівень обізнаності про особливості психофізичного розвитку дітей з ООП, недостатньо володіють методами та прийомами роботи з дітьми з ООП

та їх інтеграції до колективу дітей з нормотиповим розвитком. Усе зазначене свідчить про недостатній рівень інклюзивної компетентності вихователів ЗДО. Позитивним моментом є бажання опитаних вихователів підвищувати власну професійну кваліфікацію у сфері інклюзивного навчання дітей з ООП. У зв'язку із цим перспективним напрямом наукових розвідок вважаємо розробку нових та вдосконалення існуючих методів формування інклюзивної компетентності педагогів.

Бібліографія

1. Буйняк, М. Г. (2019). Формування психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.08. Київ; **2. Інклюзивна освіта: теорія та практика : навчально-методичний посібник.** (2014). Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Ч. 2.; **3. Колупаєва, А. А., Таранченко, О. М.** (2016). Інклюзивна освіта: від основ до практики : монографія. Київ : АТОПОЛ; **4. Миронова, С. П.** (2016). Подолання упередженості щодо осіб з психофізичними порушеннями як шлях до суспільної та освітньої інтеграції. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 7, 233–241; **5. Чайковський, М.** (2012). Інклюзивна компетентність як складова професійної компетентності суб'єктів навчально-виховного процесу. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2, 15–21.

References

1. Buiniak, M. G. (2019). Formation of psychological readiness of teachers for inclusive education of children with special educational needs: dissertation. ... candidate psychol. sciences: 19.00.08. Kyiv. [in Ukrainian].; **2. Inclusive education: theory and practice: educational and methodological manual.** (2014). Kamianets-Podilskyi: Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University, P. 2. [in Ukrainian].; **3. Kolupaeva, A. A., Taranchenko, O. M.** (2016). Inclusive education: from basics to practice: monograph. Kyiv: ATOPOL. [in Ukrainian].; **4. Myronova, S. P.** (2016). Overcoming prejudice against persons with psychophysical disorders as a way to social and educational integration. *Current issues of correctional education (pedagogical sciences)*. 7, 233–241. [in Ukrainian].; **5. Tchaikovsky, M.** (2012). Inclusive competence as a component of the professional competence of the subjects of the educational process. *Pedagogy and psychology of professional education*. 2, 15–21. [in Ukrainian].

Авторський внесок: Буйняк М.Г. – 50%, Олійник А.Ю. – 50%.

Стаття отримана 21.02.2024 р.

УДК 376-056.313

DOI 10.32626/2413-2578.2024-23.26-33

A. KONIECZNA

<https://orcid.org/0000-0003-3782-8373>

I. BIAŁEK

<https://orcid.org/0009-0005-4751-3641>

**WYZWANIA W KOMUNIKACJI MIĘDZY RODZICAMI A
DORASTAJĄCYMI DZIEĆMI Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ
INTELEKTUALNĄ NA TEMAT SEKSUALNOŚCI I ZWIĄZKÓW
ORAZ SPOSOBY WSPIERANIA RODZICÓW PRZEZ
SPECJALISTÓW**

Contact : Ilona BIAŁEK, Szkoła Specjalna w Płocku, Polska;
Agnieszka KONIECZNA, Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie,
Polska.

KONIECZNA A., BIAŁEK I. Wyzwania w komunikacji między rodzicami a dorastającymi dziećmi z niepełnosprawnością intelektualną na temat seksualności i związków oraz sposoby wspierania rodziców przez specjalistów. Rodzice zazwyczaj pełnią rolę głównych edukatorów seksualnych dla swoich dzieci z niepełnosprawnością intelektualną, ponieważ mają świadomość, że poleganie wyłącznie na szkolnej edukacji seksualnej byłoby niewystarczające. Niepełnosprawne dzieci również preferują swoich rodziców jako źródło informacji na temat edukacji seksualnej. Badania wykazały liczne korzyści płynące z zaangażowania rodziców w edukację seksualną. Rodzice mogą zindywidualizować to, czego uczą, w oparciu o indywidualne osobowości swoich dzieci, wartości rodzinne i swoje przekonania. Mogą kontrolować czas i treść, a także prezentować tematy odpowiednie dla ich dzieci w danym czasie, wykorzystując różne strategie uczenia się. Mogą być także bardziej poinformowani w kwestiach ryzyka wykorzystywania seksualnego. I choć rozmowy rodziców z nastolatkami z niepełnosprawnością intelektualną na temat seksu i związków mogą odgrywać kluczową rolę w ograniczaniu ryzykownych zachowań dorastających dzieci, to jednak rodzice robią to rzadko i nieodpowiednio. Większość rodziców uważa, że są nieprzygotowani, mają ograniczoną wiedzę na temat tego, jak edukować dzieci, czują się niekomfortowo podczas przekazywania informacji i odpowiadania na pytania. Rodzice nie są również pewni tego, co ich dzieci wiedzą lub czy są gotowe do angażowania się w aktywność seksualną. Badania wykazały, że gdy rodzice otrzymali wskazówki, jak i o czym rozmawiać, ich poziom komfortu i pewność siebie wzrosły. Dlatego rodzice potrzebują wsparcia ze strony specjalistów, pedagogów specjalnych i

lekarzy, w opracowaniu skutecznych strategii rozmów z nastolatkami o seksie i związkach. W tym wystąpieniu przedstawione zostaną zarówno wyzwania, jakie stoją przed rodzicami, jak i podejścia, które mogą zwiększyć skuteczną komunikację rodzic-dziecko na temat seksualności.

Słowa kluczowe: relacje nastolatek-rodzic, komunikacja seksualna w rodzinie, rozwój nastolatków, niepełnosprawność intelektualna

Konieczna A., Bialek I. Challenges in communication between parents and adolescent children with intellectual disabilities about sexuality and relationships, and ways specialists can Support parents.

Parents usually act as the main sex educators for their children with intellectual disabilities, as they are aware that relying solely on school sex education would be insufficient. Children with disabilities also prefer their parents as a source of information on sex education. Studies have shown numerous benefits of parental involvement in sex education. Parents can individualize what they teach based on their children's individual personalities, family values and their beliefs. They can control the timing and content, and present topics that are appropriate for their children at the time, using different learning strategies. They can also be more informed about the risks of sexual abuse. And while parents' conversations with adolescents with intellectual disabilities about sex and relationships can play a key role in reducing adolescent risky behavior, parents do so infrequently and inappropriately. Most parents feel they are unprepared, have limited knowledge of how to educate their children, and feel uncomfortable giving information and answering questions. Parents are also unsure of what their children know or whether they are ready to engage in sexual activity. Studies have shown that when parents received guidance on how and what to talk about, their comfort level and confidence increased. That's why parents need support from professionals, special educators and doctors, in developing effective strategies for talking to their teens about sex and relationships. This talk will outline both the challenges parents face and approaches that can enhance effective parent-child communication about sexuality.

Key words: teenager-parent relations, sexual communication in the family, adolescent development, intellectual disability

Wprowadzenie

Wszyscy ludzie, w tym osoby z niepełnosprawnością intelektualną, mają prawo do ciągłej i dostosowanej do wieku edukacji seksualnej, aby rozwijać pozytywne postawy wobec swojej seksualności. Nie istnieje standardowy model edukacji seksualnej, który byłby odpowiedni dla wszystkich dzieci z zaburzeniami poznawczymi. Podobnie nie ma jednego, właściwego sposobu na rozmowę z dzieckiem o seksie i związkach.

Wielu rodziców staje przed poważnymi wyzwaniami związanymi z efektywną rozmową na tematy, które często sprawiają, że zarówno

nastolatki, jak i ich rodzice czują się niekomfortowo. Bariery w rozmowach rodziców z nastolatkami o seksie obejmują brak dokładnych informacji na temat zdrowia seksualnego, czy przekonanie, że ich nastolatki nie są gotowe do rozmowy o seksie lub angażowania się w aktywność seksualną.

W tym artykule ukazano, że odpowiednio zaprojektowane programy edukacyjne mogą zwiększyć skuteczną komunikację rodzic-dziecko na temat seksualności, mogą zwiększyć komfort tej komunikacji, a także zaangażowanie rodziców w edukację seksualną.

Przekazywanie wiedzy młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną na temat seksualności przez rodziców

Prawo do otrzymywania kompleksowej edukacji seksualnej wynika z szeregu praw objętych ochroną, takich jak prawo do życia wolnego od przemocy i dyskryminacji, prawo do najwyższego osiągalnego poziomu ochrony zdrowia psychicznego i fizycznego, prawo do wolności wyrażania opinii, otrzymywania i przekazywania informacji, oraz prawo do wysokiej jakości edukacji wolnej od wykluczenia, w tym edukacji o prawach człowieka (Organizacja Narodów Zjednoczonych, 2006).

Edukacja seksualna, a zwłaszcza edukacja osób z niepełnosprawnością intelektualną jest dość trudnym, kontrowersyjnym i bardzo rzadko poruszonym tematem (Waszyńska, Buchnat, 2014, s. 43). Mnóstwo dyskusji związanych z tym obszarem ludzkiego życia dotyczy głównie różnic światopoglądowych, ideologicznych, a także lęków społecznych (Waszyńska, Buchnat, 2014, s. 43). Związane jest to z tym, że „tematyka seksualności człowieka łączy się ze sferą osobistych przekonań, moralnością, religią, a także systemem społecznych norm” (Waszyńska, Groth, Kowalczyk, 2013, s. 24, 165).

Rozmowy i przekazywanie wiedzy swoim dzieciom na tematy związane z seksualnością są wyzwaniem dla rodziców. Większość rodziców ma ogromny dylemat, kiedy takie rozmowy rozpocząć, jaki powinien być zakres i przyswajalność wiedzy, co trzeba przekazać dziecku, aby przygotować je do tej trudnej i odpowiedzialnej drogi, jaką jest własna seksualność (Waszyńska, Buchnat, 2016, s. 43). Zaobserwowano, że ci rodzice, u których w domach rodzinnych temat seksualności był tematem pomijanym, unikanym, sami będą mieli ogromne problemy z rozmowami dotyczącymi dojrzewania. Oprócz tego rodzice często wykazują brak wiedzy, odpowiedniego przygotowania, nieznajomości odpowiedniego słownictwa. Obawiają się także że poruszanie tematów dotyczących seksualności może zbyt szybko wzbudzić zainteresowanie i próby angażowania się w przygodne i ryzykowne kontakty seksualne swoich dzieci (Waszyńska, Buchnat, 2014, s. 104).

Bardzo szczególną i wyjątkową grupą są rodzice dzieci niepełnosprawnych intelektualnie. Ci rodzice na swojej drodze edukacyjnej i wychowawczej mają zdecydowanie więcej trosk i problemów, które

powodują mnóstwo dylematów i zachowań kontrolujących. Przekazanie wiedzy dziecku z NI może być utrudnione ze względu na ograniczone możliwości intelektualne i poznawcze. Rodzice młodzieży z niepełnosprawnością w wielu przypadkach nie do końca pogodzeni są z ograniczeniami swoich dzieci w różnych sferach życia tak bardzo że, świadomie pomijają temat dojrzewania, aby dodatkowo nie wzbudzać i nie zachęcać do podejmowania aktywności związanej z seksualnością.

W literaturze spotykamy kilka wskazówek, z jakich mogą skorzystać rodzice przygotowujący się do rozmów z dzieckiem z niepełnosprawnością intelektualną na temat edukacji seksualnej:

Przejrzystość wobec spraw seksualnych i osobista odpowiedzialność

Zadaniem rodzica, który najlepiej zna swoje dziecko, jest wycucie możliwości jego rozwoju i wrażliwości, tak aby zaplanować rozmowy na temat edukacji seksualnej w sposób nie wytwarzający lęków, obaw, poczucia winy; z drugiej strony należy zadbać też, aby rozmowy nie prowadziły do zbytnej fascynacji ludzką seksualnością.

Wzajemne zaufanie

Rodzic wykazujący postawę dojrzałego, mądrego i odpowiedzialnego traktowania spraw seksualnych zdobędzie zaufanie ze strony dziecka. Dzięki temu zachęci dziecko do otwartego poruszania spraw seksualnych. Zaufanie między rodzicem a dzieckiem jest niezbędne, aby mogła powstać trwała relacja, pozbawiona wstydu, strachu i lęku.

Kompetencja

Rozmowy na temat seksualności nie mogą odbywać się tylko na podstawie zdroworozsądkowej wiedzy rodziców, ale powinny opierać się na rzetelnej wiedzy i materiałach.

Wycucie i delikatność

Rodzic powinien dobrze wyczuć, czego potrzebuje i jednocześnie czego oczekuje od niego dziecko. Wskazane jest także medyczne i biologiczne słownictwo.

Informacje proporcjonalne do etapu rozwoju

Rodzic podczas rozmów na temat seksualności powinien uwzględniać etap rozwoju dziecka. Rodzic nigdy nie powinien narzucać dzieciom żadnej informacji seksualnej, ale podążać za ich wrażliwością i potrzebami rozwojowymi. W indywidualnym wychowaniu seksualnym w rodzinie samo dziecko – najczęściej poprzez pytania – daje wyraźne sygnały, jakiej informacji potrzebuje na danym etapie rozwoju (Kijak, 2014).

Podstawy rodziców wobec seksualności swoich dzieci

Rodzice młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną prezentują bardzo różnorodne postawy wobec seksualności swoich dzieci. Według Buchnat, Waszyńskiej (2016) i Kozakiewicza (1969) można wyodrębnić kilka grup rodziców:

1. Rodzice rygorystyczni i tradycjonalistyczni – nie dopuszczają do rozmów dotyczących dojrzewania, seksualności a wręcz karzą za jakiegokolwiek ich przejawy;
2. Rodzice liberalni i postępowi – traktują potrzeby seksualne jako normalne potrzeby fizjologiczne, szybko wprowadzają w domu edukację seksualną i traktują ją jako ważny aspekt;
3. Rodzice zdezorientowani i bezradni – pragną dobrze wychowywać swoje dzieci, jednak brakuje im odwagi, wiedzy i chęci do podjęcia tematów związanych z edukacją seksualną, całość przekazania wiedzy oddają szkole, nauczycielom, edukatorom itp.
4. Rodzice pasywni wychowawczo – nie zajmują się wychowaniem, przekazywaniem wiedzy, są całkowicie bierni;
5. Rodzice świadomie wychowujący seksualnie – przywiązują dużą wagę do edukacji seksualnej, ale także do jakości przekazywanej wiedzy.

W literaturze i badaniach możemy znaleźć także inne podziały typów postaw rodzicielskich. Środowiska rodzinne ze względu na edukację seksualną można podzielić na: idealne, wystarczająco dobre, nieuchwytnie, przyzwalające, uwodzące i jawnie seksualizujące (Brassard, Germain, Hart, 1987: za: Waszyńska, Buchnat, 2016, s. 107). Maria Beisert (2004) wskazała na inny podział rodziców: akceptujący, niezaburzający, próżni, nadmiernie pozwalający, zaprzeczający, bezradni. Modele są powiązane ze stylami wychowawczymi i rodzinnymi panującymi w domu. Przeprowadzone badania wykazały, że najbardziej popularne wśród rodziców młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną są modele: rygorystyczny i model milczenia Waszyńska, Buchnat, 2016, s. 108; za: Kijak, 2014) Charakteryzują się bezwzględnym tabu, milczeniem i brakiem podejmowania jakiegokolwiek dyskusji na tematy związane z seksualnością i dojrzewaniem. Według Izabeli Fornalik (2007, s. 158-163; za: Waszyńska, Buchnat, 2014, s. 117), rodzice popełniają „błąd opóźnienia”, ponieważ zbyt późno decydują się na przekazywanie niezbędnej wiedzy, często już po wystąpieniu konkretnych przejawów fazy rozwojowej dzieci

Edukacja seksualna realizowana w domach rodzinnych - w świetle badań

Ogromny lęk rodziców dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną przed podjęciem tematów dotyczących seksualności wynika przede wszystkim z braku wiedzy na temat poradnictwa i wspierania psychoseksualnego. Rodzice często zostają sami ze swoimi problemami, dylematami i troskami (Waszyńska, Buchnat, 2016, s. 108). Według badań Marzeny Buchnat i Katarzyny Waszyńskiej (2016) przeprowadzonych na trzydziestoosobowej grupie rodziców dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną stwierdzono, że połowa z nich deklaruje brak odpowiedniej wiedzy oraz umiejętności przekazywania, a połowa twierdzi, że posiada

wystarczającą wiedzę, aby takie rozmowy przeprowadzać. Rodzice ci poszukują wiedzy na temat seksualności i dojrzewania swoich dzieci głównie w Internecie (30%), telewizji (ok 24%), książkach (ok 17%). Żaden z badanych rodziców nie zgłosił, że wziął udziału w specjalistycznym szkoleniu przygotowującym do rozmowy z dzieckiem.

Na pytanie „Kto powinien zdaniem rodziców rozmawiać z dzieckiem/młodzieżą na temat dojrzewania i jego następstw”, zdecydowana większość badanych wskazała na osoby profesjonalnie do tego przygotowane: nauczycieli, edukatorów, wychowawców, psychologów oraz na siebie jako głównych i najbliższych członków rodziny. Rodzice twierdzili, że jednym z najwcześniej poruszanych tematów z zakresu edukacji seksualnej, bo z dziećmi w wieku 6-9 lat, to temat higieny oraz zasadniczych różnic między dziewczynami i chłopcami. Kolejnym etapem rozmów są zmiany zachodzące w ciele w czasie okresu adolescencji. W tym wypadku rodzice często zwracają uwagę na temat miesiączki i ciąży u dziewczynek oraz masturbacji u chłopców. W końcu pojawia się temat związków, miłości, rozmnażania antykoncepcji i chorób przenoszonych drogą płciową. Z najstarszymi dziećmi omawiany jest temat wykorzystania seksualnego i ryzykownych kontaktów seksualnych podejmowanych przez młodzież z NI (Waszyńska, Buchnat, 2014).

Z badań przeprowadzonych przez Buchnat i Waszyńską (2016) wynika, że rodzice powinni przekazywać treści związane z edukacją seksualną z dużo większym wyprzedzeniem, zanim pojawią się nowe doświadczenia. Niepełnosprawny intelektualnie młody człowiek bardzo często ma problemy z przyswojeniem i zrozumieniem nowej wiedzy, problemów, doświadczeń, dlatego musi mieć czas, aby to wszystko zrozumieć i poradzić sobie w nowej nieznanym dla niego sytuacji (Waszyńska, Buchnat, 2016, s.117). Rodzice również zbyt późno poruszają ważne dla nastolatka tematy takie, jak np. ciąża, masturbacja, antykoncepcja czy choroby przenoszone drogą płciową. Niestety taka sytuacja bardzo utrudnia rozwój psychoseksualny młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną. Nastolatek może mieć problem ze zrozumieniem swojej dojrzałości i co za tym idzie przeżywać negatywne emocje takie, jak lęk, dezorientowanie, wstyd.

Jak wynika z badań, szczególnie wstydlivym tematem i wyjątkowo rzadko poruszonym w domach rodzinnych jest temat masturbacji (Waszyńska, Buchnat, 2016, s. 118). Wynika to głównie z bardzo niskiej wyrozumiałości członków rodziny i nie akceptowalności tej formy rozładowania napięcia seksualnego. Nie każdy nastolatek z niepełnosprawnością ma dostęp do Internetu, książek, telewizji, dlatego jeśli rodzic nie przekaze odpowiedniej wiedzy na temat seksualności, ten sposób radzenia sobie z seksualnością będzie dla młodego człowieka całkowicie niezrozumiały. Brak rzetelnie przeprowadzonej edukacji może doprowadzić

młodego człowieka do frustracji, lęku, angażowania się w przygodne relacje seksualne, eksponowania zachowań seksualnych w miejscach publicznych.

Według Andrzeja Giryńskiego i Patrycji Jurkiewicz (2013, s. 247) rodzice z braku dostatecznej wiedzy i umiejętności rozmowy przekazują inicjatywę nauczycielom i wychowawcom. Jednak to rodzice są pierwszym wzorem i nauczycielem swojego dziecka i to ich zaangażowanie jest najbardziej istotne (Waszyńska, Buchnat, 2016). Ważne jest aby rodzice nie czuli się w takiej sytuacji osamotnieni i w każdej chwili mogli skorzystać z fachowej pomocy.

Wspieranie rodziców w edukacji seksualnej ich niepełnosprawnych dzieci - zalecenia dla specjalistów

Z badań wynika, iż niezbędna jest fachowa pomoc, motywowanie rodziców do podjęcia tych rozmów oraz pełne zrozumienie dla ich lęków oraz troski o seksualność swojego dziecka (Waszyńska, Buchnat, 2016).

Rodzice potrzebują strategii i taktyk komunikacyjnych, aby inicjować rozmowy i wpływać na swoje dziecko podczas nieformalnej edukacji w domu i w społeczności (Frank i Sandman, 2019, 2021). Jednak przegląd literatury wskazuje, że wśród rodziców dzieci z niepełnosprawnością zostały przeprowadzone nieliczne badania dotyczące interwencji ukierunkowanych na zwiększenie komunikacji między rodzicami a dziećmi na temat seksualności. Badacze zidentyfikowali zaledwie 9 publikacji opisujących takie interwencje edukacyjne (André i in., 2024).

Programy edukacyjne przygotowujące rodziców i rodziny do edukacji seksualnej mają kilka wspólnych tematów i oczekiwanych efektów: mówienie tym samym językiem, zmniejszenie ilości tematów tabu i stereotypów, zwiększanie pewności siebie (André i in., 2024; Clatos i Asare, 2020).

Wyniki badań pokazały, że interwencje były skuteczne w promowaniu pozytywnych zmian w poczuciu własnej skuteczności, przyczyniły się do zwiększenia wiedzy na temat seksualności, poprawiły jakość i częstotliwość komunikacji na temat seksualności w kontekście rodzinnym (André i in., 2024; Clatos i Asare, 2020). Interwencje w zakresie edukacji seksualnej dla rodziców dzieci z niepełnosprawnością przyczyniły się również do zmiany przekonań i postaw rodziców na temat seksualności i niepełnosprawności. Ponadto uzyskano poprawę umiejętności komunikacyjnych rodziców, poziom komfortu w trakcie rozmów z dzieckiem oraz wzrost poczucia własnej skuteczności w edukowaniu swoich dzieci w zakresie edukacji seksualnej (Clatos i Asare, 2020).

Bibliografia

1. André, T. G., Machado-Kayzuka, G. C., Quinava, S. C., Barbosa, N.G., Alvarenga, M. R. M., Fontoura-Junior, E. E., de Lucca, M., Valdez-Montero, C., Gil-Llario, M. D., & Nascimento, L. C. (2024). Educational

interventions on sexuality for parents of children and adolescents with intellectual disabilities: An integrative review. *Sexuality and Disability*. <https://doi.org/10.1007/s11195-023-09825-8>; 2. **Beisert M.** (1991) , Seks twojego dziecka , K. Domke, Poznań Buchnat, M., & Waszyńska, K. (2018). Oczekiwania rodziców wobec edukacji seksualnej dzieci i młodzieży z lekką niepełnosprawnością intelektualną. *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, (13), 103–123.; 3. **Clatos, K., & Asare, M.** (2020). Sexuality education intervention for parents of children with disabilities: A pilot training program. *American Journal of Health Studies*, 31(3), 151-162.; 4. **Fader Wilkenfeld, B., & Ballan, M. S.** (2011). Educators' attitudes and beliefs towards the sexuality of individuals with developmental disabilities. *Sexuality and Disability*, 29(4), 351-361.; 5. **Fornalik I,** (2012) Edukacja seksualna osób z niepełnosprawnością intelektualną. W poszukiwaniu właściwego modelu , (w) Przemiany seksualności w społeczeństwie współczesnym . Teoria i rzeczywistość , red. Z. Lew-Starowicz, K. Waszyńska , Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań ; 6. **Frank, K., & Sandman, L.** (2019). Supporting parents as sexuality educators for individuals with intellectual disability: The development of the Home B.A.S.E Curriculum. *Sexuality and Disability*, 37(3), 329–337.; 7. **Frank, K., & Sandman, L.** (2021). Parents as primary sexuality educators for adolescents and adults with Down Syndrome: A mixed methods examination of the Home B.A.S.E for intellectual disabilities workshop. *American Journal of Sexuality Education*, 16(3), 283–302.; 8. **Giryński A.** (2005) Edukacja seksualna osób niepełnosprawnych intelektualnie w świetle opinii rodziców i nauczycieli (w) Seksualność osób z niepełnosprawnością intelektualną , uwolnienie od schematów i uprzedzeń , red. J.Głodkowska, A. Giryński , Wydawnictwo Naukowe APS; 9. **Jurkiewicz P.** (2013) , Rodzice wobec seksualności osób z niepełnosprawnością intelektualną (w) Seksualność – Niepełnosprawność – Rzeczywistość , współczesne konteksty badawcze w problematyce seksualności człowieka z niepełnosprawnością , red. R. Kijak; 10. **Kijak R.** (2014) Seksualność człowieka z niepełnosprawnością intelektualną a rodzina. PZWL Wydawnictwo Lekarskie; 11. **Konwencja ONZ** o Prawach Osób Niepełnosprawnych (2006), Nowy York :ONZ Konwencja ONZ o Prawach Osób Niepełnosprawnych Dz.U. z dnia 25 października 2012 , poz 1169; 12. **Waszyńska K., Groth J., Kowalczyk R.** (2013) Kontrowersje wokół współczesnej edukacji seksualnej. Teoria i (nie) rzeczywistość. *Studia edukacyjne* 2013; 24: 165.

Авторський внесок : А. Konieczna – 50% I. Białek – 50%.

Стаття отримана 27.03.2024 р.

УДК 376-056.36-053.5:316.62

DOI 10.32626/2413-2578.2024-23.34-53

О. ВЕРЖИХОВСЬКА

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

Л. ТУКАЛО

<https://orcid.org/0009-0003-8258-7166>

РОЗВИТОК ТА КОРЕКЦІЯ СЛОВЕСНО-ЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ 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. **ТУКАЛО Любов**, асистент вчителя комунального закладу, ліцею № 2 Хмельницької міської ради, вчитель-дефектолог Комунального закладу загальної середньої освіти, ліцею № 4 імені Павла Жука Хмельницької міської ради. У колі наукових інтересів: розвиток соціально-побутового орієнтування в учнів з інтелектуальними порушеннями, з особливими освітніми потребами.

Contact : **VERZHIOVSKA 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. **TUKALO Lyubov**, assistant teacher of the communal institution, Lyceum No. 2 of the Khmelnytskyi City Council, special education teacher of the Communal Institution of General Secondary Education, Lyceum No. 4 named after Pavel Zhuk of the Khmelnytskyi City Council. In the circle of scientific interests: the development of social and everyday orientation in students with intellectual disabilities, with special educational needs.

Відомості про наявність друкованих статей: **1. Kucherenko, I., Raievska, Y., Verzhiovskaya, O., Hnoievska, O. ., & Savitskaya, M. . (2024).**

Building Reading Skills in Junior Schoolchildren with Autism Spectrum Disorders in the Context of Inclusive Education. International Electronic Journal of Elementary Education, 16(3). Retrieved from <https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/2187> . 2.

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. <https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/2187> . 3.

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/VERZHYNHOVSKA2019PSY> . 4.

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 Ковальчук О.В., 2021. С.45-54. <https://aqce.com.ua/vipusk-n17-2021/> . 5.

Утьосов Я.А., 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> . 6.

Вержиховська О., Тукало Л. Особливості розвитку словесно-логічного мислення у молодших школярів з порушеннями інтелекту. Вісник Кам'янець – Подільського національного університету ім. Івана Огієнка. Корекційна педагогіка і психологія / за ред. О.В. Гаврилова. Вип.14. Кам'янець-Подільський : Видавець Ковальчук О.В., 2022.422с. С.117-125.

Вержиховська О., Тукало Л. Розвиток та корекція словесно-логічного мислення у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями. У статті подано теоретико-практичний аналіз вивчення особливостей розвитку словесно-логічного мислення у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями. З'ясовано, що дві треті дітей цієї групи (66,67%) показали середній рівень його розвитку. Якісна характеристика цих дітей показала їхнє не знання, поверхове

перетворення інформації на не сталі знання та структури з обмеженим використанням мовленнєвого супроводу за умови постійної допомоги корекційного педагога. Позитивним було виділено те, що школярі бажають самостійно здійснювати спроби робити нескладний аналіз і синтез, поверхове узагальнення та порівняння під час вивчення предметів чи об'єктів, їхнє абстрагування та елементарну оцінку. Це вони завжди виконують із вагомими помилками, які самостійно не виявляють і не виправляють. Встановлено, що розвиток цього процесу засобами навчальних і корекційно-розвиткових занять можливий за таких психолого-педагогічних умов : запровадження на уроках і корекційно-розвиткових заняттях перцептивних вправ, що сприятимуть розвитку структурних одиниць словесно-логічного мислення; підбір практичних вправ на розвиток словесно-логічного мислення з врахуванням рівня допустимого виконання їх дітьми; впровадження індивідуального та диференційованого підходу у процесі здійснювання вправ; правильного застосування психолого-педагогічного забезпечення на уроках та під час корекційно-розвиткових занять при врахуванні провідної діяльності молодших школярів, що окреслює напрямок розвитку їхнього словесно-логічного мислення.

Ключові слова: мислення, словесно-логічного мислення, розвиток, корекція, учні 4 класу, інтелектуальні порушення, нормотиповий розвиток, освіта, навчання, виховання, корекція.

Verzhikhovska O., Tukalo L. Development and correction of verbal and logical thinking in younger schoolchildren with intellectual disabilities. The article presents a theoretical and practical analysis of the study of the peculiarities of the development of verbal and logical thinking in younger schoolchildren with intellectual disabilities. It was found that two-thirds of the children of this group (66.67%) showed an average level of its development. When qualitatively characterizing such children, their main characteristics were singled out, in particular: superficial acquisition and transformation of information into unstable knowledge and structures with limited use of speech support under the condition of constant assistance of a correctional teacher. It was highlighted as positive that schoolchildren want to independently make attempts to make simple analysis and synthesis, superficial generalization and comparison during the study of subjects or objects, their abstraction and elementary evaluation. They always do this with serious mistakes that they do not detect and correct on their own. Only during joint activities with a corrective teacher, with the help of a visual and verbal model, they can, not always correctly and repeatedly, perform the suggested exercises and correct their own mistakes, although the vast

majority of children do this unconsciously and under the persistent guidance of an adult. It has been established that the development of this process by means of educational and corrective and developmental classes is possible under the following psychological and pedagogical conditions: the introduction of perceptual exercises in lessons and corrective and developmental classes that will promote the development of structural units of verbal and logical thinking; selection of practical exercises for the development of verbal and logical thinking, taking into account the level of acceptable performance by children; implementation of an individual and differentiated approach in the process of carrying out exercises; correct application of psychological and pedagogical support in lessons and during corrective and developmental classes, taking into account the leading activity of younger schoolchildren, which outlines the direction of development of their verbal and logical thinking. It has been proven that the development of verbal and logical thinking in 4th grade students with intellectual disabilities is very difficult, that is why the conditions we have singled out cannot sufficiently eliminate their leading deficiency, but they are aimed at improving their personal and psychophysical development, which contributes to the formation of constant adaptation processes and the corresponding level of their socialization.

Key words: thinking, verbal and logical thinking, development, correction, 4th grade students, intellectual disabilities, normative development, education, training, education, correction.

Постановка проблеми. Інтенсивний та постійно змінний розвиток суспільства потребує вдосконалення усіх ланок освіти молодших школярів. Суттєвим, при цьому, виступає всебічний розвиток психічних та пізнавальних процесів, усіх ланок особистості дитини. У Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти, Концепції «Нова українська школа» прописано, що на початковій ланці освіти провідним видом освітньої діяльності виступає навчальна, а це потребує відповідного рівня розвитку мисленнєвих та мовленнєвих процесів, які у сукупності об'єднуються та проявляються в складових словесно-логічного мислення. Словесно-логічне мислення необхідно учням при вирішенні усіх ситуацій, що потребують висловлення власної думки, міркування за допомогою вербалізації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретико-методологічне вивчення питання розвитку словесно-логічного мислення у дітей з НР показало, що дослідники його розкривають за такими напрямками, зокрема: змістове наповнення, характеристика та відмежування понять «мислення», «наочно-образне мислення» та

«словесно-логічне мислення» (М. Варій, Т. Дуткевич, Г. Костюк, І. Пасічник); взаємозалежність мислення і мовлення у розвитку дитини (В. Волошина, Т. Довгалюк, Л. Калмикова, Г. Калмиков, І. Лапшина); аналіз і взаємозв'язок структурних категорій мисленнєвого процесу, різних видів мислення, зокрема складових словесно-логічного мислення (О. Іванюта, Н. Латиш, Н. Листопад); вплив словесно-логічного мислення на розвиток навчальної діяльності, як провідного виду діяльності молодших школярів (Г. Балл, Л. Коняєва, Г. Костюк); взаємозв'язок становлення у дітей психічних пізнавальних процесів, зокрема мисленнєвих і мовленнєвих, з регулюванням у них різних видів діяльності (Н. Волянчук, Г. Ложкін); взаємозв'язок розвитку психічних, пізнавальних процесів із словесно-логічним мисленням (Л. Коняєва, С. Котловий, Н. Романько, Т. Сидорчук); вплив словесно-логічного мислення на розвиток особистості молодших школярів, їхню подальшу соціалізацію (І. Бех, В. Зливкова, Г. Коберник, С. Кузікова, С. Максименко); характеристика різних напрямків і методик вивчення словесно-логічного мислення у молодших школярів (А. Бондар, Л. Борщевська, Т. Ілляшенко, В. Мілінчук, А. Обухівська, Н. Стадненко, Т. Третяк); розвиток словесно-логічного мислення в освітньому (навчально-розвитковому та виховному) процесі (А. Кіктенко, О. Любарська, О. Пехота, Т. Яновська); психолого-педагогічне забезпечення розвитку словесно-логічного мислення у молодших школярів (І. Любченко, В. Малахова, Н. Сverdлик, Н. Фалько).

Теоретико-практичний аналіз розвитку словесно-логічного мислення у дітей з інтелектуальними порушення дозволив нам виокремити такі напрями його вивчення, зокрема: особливості розвитку структурних компонентів мисленнєвої діяльності, різних видів мислення, складових словесно-логічного мислення у дітей з інтелектуальними порушення (Х. Іванова, І. Розіна); вплив і взаємозв'язок у розвитку мовлення та мислення дітей з інтелектуальними порушення (Г. Блеч, О. Вержиховська, Е. Данільченко, В. Левицький); своєрідність взаємозв'язку у розвитку психічних пізнавальних процесів і регуляції різних видів діяльності у дітей з інтелектуальними порушення (М. Матвєєва, Л. Рибченко, С. Трикоз, О. Хохліна); особливості, динаміка, взаємозалежність і наступність у розвитку психічних пізнавальних процесів і словесно-логічного мислення у дітей з інтелектуальними порушення (Ю. Ковальчук, О. Мазяр, М. Матвєєва, Г. Обухівська, Н. Стадненко); вплив словесно-логічного мислення на становлення особистісної та емоційно-вольової сфери учнів з інтелектуальними порушення

початкової ланки освіти, їхню подальшу інтеграцію, адаптацію та соціалізацію (І. Бех, А. Бондар, В. Бондар, О. Вержиховська, О. Гаврилов, В. Синьов, В. Тарасова); особливості вивчення словесно-логічного мислення у молодших школярів з інтелектуальними порушення (Л. Борщевська, Т. Ілляшенко, А. Обухівська, Н. Стадненко); своєрідність впливу словесно-логічного мислення на розвиток навчальної діяльності молодших школярів з інтелектуальними порушення (О. Гаврилов, І. Єременко, С. Миронова, М. Матвеєва, М. Ярмаченко); особливості впливу навчальної діяльності на розвиток, формування та корекцію словесно-логічного мислення у молодших школярів з інтелектуальними порушення (Т. Докучина, Л. Прядко, О. Фурман); розвиток, формування та корекція словесно-логічного мислення у молодших школярів з інтелектуальними порушення в освітньому (навчально-розвитковому та виховному) процесі (А. Висоцька, В. Кобильченко, В. Липа, С. Миронова, В. Синьов, О. Хохліна); психолого-педагогічне забезпечення розвитку, формування та корекції словесно-логічного мислення у молодших школярів з інтелектуальними порушення (І. Войтюк, В. Бондарь, І. Брусенська, Т. Жук, В. Засенко, Н. Макаруч, С. Миронова, О. Чеботарьова).

Розвиток словесно-логічного мислення в учнів з інтелектуальними порушення проходить аналогічні етапи становлення, що і у їхніх однолітків з нормотиповим розвитком (НР), але цей процес ускладнений порушеннями пізнавальної діяльності та активності у них, зокрема особливостями їхнього психофізичного розвитку. Саме тому, діти початкової ланки освіти з інтелектуальними порушення виказують не повну та обмежену сформованість усіх складових цього процесу, що негативно впливає на рівень отримання ними знань і практичне використання в різних видах діяльності та позначається на їхній подальшій адаптації та соціалізації.

Мета статті полягає у теоретичному та практичному вивченні особливостей розвитку словесно-логічного мислення у молодших школярів з порушеннями інтелекту.

Виклад основного матеріалу. Мислення як психічний пізнавальний процес сприяє розвитку у дітей умінь здійснювати аналіз і синтез уявлень і понять; навичок систематизації, порівнювання, класифікації та узагальнення знань; умінь проведення осмисленого оцінювання реальних ситуацій, з якими вони зустрічаються у мікро- та макро- середовищі.

Одним із видів мислення, яке розвивається в учнів початкової ланки освіти у процесі навчання, як провідного виду діяльності цього

віку, виступає словесно-логічне мислення. Воно здійснюється шляхом мисленневих операцій (аналізу, синтезу, абстрагування, узагальнення, порівняння), які супроводжуються мовленням і виявляється у формі осмисленого міркування. Розвиток узагальненої структури та складових словесно-логічного мислення у молодших школярів з інтелектуальними порушення проходить з урахуванням особливостей вікового, психофізіологічного та психофізичного розвитку цієї нозології дітей, зокрема низка порушень у пізнавальній діяльності й активності, інтелектуальній сфері викликає порушення у розвиткові усіх видів їхньої діяльності, що відображається і на мисленневій діяльності зокрема[2].

Уповільнення у розвиткові словесно-логічного мислення у дітей залежить від обмеженого, звуженого та порушеного формування процесу сприймання, його темпу й обсягу, предметності та цілісності, що виступає елементарною стадією розвитку знань про соціум та довкілля; взаємовпливу обмеженого рівня уявлень і понять у дітей і недорозвитку довольного сприймання, які формують не повне відчуття й аналіз предметів, що позначається на загальному зниженні мовленнєвого та мисленнєвого розвитку; не достатньо стійкого та зосередженого, низького рівня обсягу, коливання та розподілу усіх видів уваги, яке впливає на вибірковість, цілеспрямованість і динамічність у становленні усіх психічних і пізнавальних процесів, що знижує сенсорний, руховий і інтелектуальний вплив на формування словесно-логічного мислення; обмеженого та порушеного розвитку мнемічних процесів (запам'ятовування, збереження, відтворення та забування), що знижує формування процесів уявлення і мовлення, від яких у подальшому залежить рівень розвитку словесно-логічного мислення у дітей, що призводить до зниження не лише розумового розвитку дітей, але й їхньої подальшої адаптації та соціалізації в різних видах діяльності; взаємовпливу між загальним недорозвитком мовлення та розумовими процесами, що створює труднощі у розвитку словесно-логічне мислення та позначається на затримці у формуванні не лише усіх психічних пізнавальних процесів, але й, передусім, на формуванні особистісної сфери дітей під час різних видів діяльності, їхньої адаптації, інтеграції та соціалізації.

Всебічний особистісний розвиток молодших школярів з інтелектуальними порушення (ІІ) ефективно проходить при взаємозв'язку та взаємозалежності усіх компонентів освітнього (навчально-розвиткового та виховного) процесу[6]. Корекційні педагоги враховують психофізіологічні, вікові, індивідуальні та диференційовані особливості дітей під час розвитку особистісної

сфери, пізнавальних процесів, зокрема словесно-логічного мислення, засобами психолого-педагогічного забезпечення.

Корекційний педагог сприяє розвитку словесно-логічного мислення у молодших школярів з порушеннями інтелекту, використовуючи зацікавлення, підтримку та стимуляцію їхньої пізнавальної активності та пізнавальної діяльності, що дає змогу розвинути у них уміння осмисленого та поетапного виконання практично-творчої діяльності. Правильна організація педагогічної роботи з розвитку психічних функцій і пізнавальної діяльності сприяє покращенню рівня розвитку знань дітей про соціальний досвід, що дозволяє розвинути усі мисленнєві операції (аналіз, синтез, систематизація, класифікація, порівняння та узагальнення) та сформувати навички осмисленого мовленнєвого супроводу виконуваної діяльності, а це підвищує рівень розвитку словесно-логічного мислення у них[5; 8].

Розвиток пізнавальної діяльності сприяє покращенню таких психічних пізнавальних процесів, як мовлення та мислення, які виступають основою розвитку умінь і навичок словесно-логічного. У освітньому процесі корекційний педагог розвиває структурні одиниці словесно-логічного мислення, зокрема найбільше звертає увагу на формування умінь осмисленого міркування та усвідомленого аналізу і порівняння об'єктів довкілля у вербальному плані, навичок поетапного встановлення причинно-наслідкових зв'язків[9].

Під час становлення особистісної, емоційно-вольової, мотиваційної та поведінкової сфери у молодших школярів з ІІ паралельно проходить розвиток і словесно-логічного мислення, яке надалі підвищує рівень їхньої подальшої інтеграції, адаптації та соціалізації [1]. При цьому корекційний педагог прагне використовувати не лише форми, методи, засоби та методичні прийоми, але й робить акцент на корекційно-розвиткових можливостях різних видів діяльності, передусім навчальної, щодо розвитку словесно-логічного мислення, що дає змогу підвищити життєву чи соціальну компетенцію молодших школярів з ІІ, сприяє розвиткові практичного життєвого досвіду, умінь осмислено вирішувати будь які життєві ситуації, логічно підбирати найкращі шляхи подолання різних проблем.

Обговорення практичного вивчення. Методика вивчення словесно-логічного мислення у молодших школярів з ІІ нами була розроблена на базі врахування психофізіологічних, вікових та індивідуальних особливостей учнів 4 класу, зони їхнього найближчого та актуального розвитку. Під час обґрунтування та розроблення

методики нами було адаптовано та підібрано вправи з експрес-методики діагностики відхилень у розумовому розвитку дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку авторів Н. Стадненко, Т. Іляшенко, Л. Борідевської та А. Обухівської [7]. Подана методика передбачала наступні етапи : вивчення просторового орієнтування та рівня прояву просторових уявлень (методика «Дошка Сегена»; методика «Побудуй будинок з геометричних фігур» (адаптоване завдання № 2 «Будиночок»); вивчення рівня прояву узагальнення предмету за спільною ознакою (методика «Знайди зайвий предмет» (адаптоване завдання методики №6 «Четвертий зайвий»); вивчення рівня сформованості словесно-логічного мислення на основі аналізу, синтезу, абстрагування та узагальнення наочного матеріалу на рівні сприймання зі сторони практичної діяльності (перцептивні дії) (вправа «Додай необхідну фігуру»); вивчення здатності словесно пояснювати та наочно виокремлювати причинно-наслідкові зв'язки у зображених ситуаціях (вправа «Що так, а що ні» (адаптоване завдання методики №10 «Нісенітниця»). На кожному етапі методики було визначено мету, описано зміст, розроблено інструкцію виконання вправ, виокремлено рівні очікуваної для дитини допомоги, описано роздаткові словесні матеріали та взірці, які чітко розкриті у додатках. При обґрунтуванні та описі методики емпіричного вивчення словесно-логічного мислення у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями та для опису її подальших статистичних показників ми розробили власні узагальнені рівні прояву вище означеного психічного процесу (високий, достатній, середній та низький), які чітко описали згідно до змістового наповнення словесно-логічного мислення та відповідно до змісту вправ, які ми включили в методику.

Методика емпіричного вивчення включає наступні етапи :

➤ вивчення просторового орієнтування та рівня прояву просторових уявлень (методика «Дошка Сегена»; методика «Побудуй будинок з геометричних фігур» (адаптоване завдання № 2 «Будиночок» [7]);

➤ вивчення рівня прояву узагальнення предмету за спільною ознакою (методика «Знайди зайвий предмет» (адаптоване завдання методики №6 «Четвертий зайвий» [7]);

➤ вивчення рівня сформованості словесно-логічного мислення на основі аналізу, синтезу, абстрагування та узагальнення наочного матеріалу на рівні сприймання зі сторони практичної діяльності(перцептивні дії) (вправа «Додай необхідну фігуру»);

➤ вивчення здатності словесно пояснювати та наочно виокремлювати причинно-наслідкові зв'язки у зображених ситуаціях

(вправа «Що так, а що ні» (адаптоване завдання методики №10 «Нісенітниця» [7]).

1 етап. А. Методика «Дошка Сегена».

Мета завдання: проведення просторового вивчення фігур, виявлення ідентичні форми фігур, шляхом їхнього аналізу.

Зміст завдання : заповнення різних за формою заглиблень у дошці належними фігурами та словесне оформлення етапів виконання завдання.

Інструкція виконання завдання: «Діти, уважно подивіться і послушайте, перед Вами знаходиться дошка з отворами, вона вже заповнена фігурами, подивіться уважно на них. Тепер, я висипаю фігури з дошки на стіл, а Ви повинні правильно заповнити її, як було до цього, зрозуміло? Ми починаємо».

Рівень передбачуваної допомоги :

➤ педагог показує дитині фігурку та вивчає разом із нею її форму та частини, акцентуючи увагу на словесне оформлення предмету;

➤ педагог просить дитину словесно описати фігурку, її форму та частини;

➤ педагог радить дитині подивитися отвір та разом із нею радиться про те, яка фігурка може підійти до цього заглиблення;

➤ педагог радить дитині подивитися отвори та разом із нею поставити фігурки;

➤ педагог по черзі бере фігуру та показує на її схожість із отвором на дошці, кладе її в отвір, вказуючи на подібність отвору та фігурки;

➤ педагог працює разом з дитиною, бере фігурку і допомагає підібрати отвір, потім забирає і просить повторити самостійно;

➤ педагог працює разом з дитиною, бере аналогічну фігурку і допомагає підібрати отвір, потім забирає і просить повторити самостійно;

➤ педагог ставить одну фігурку в отвір, а дитина іншу, отже вони працюють послідовно та по черзі виконують завдання.

Б. Методика «Побудуй будинок з геометричних фігур» (адаптоване завдання № 2 «Будиночок» [7]).

Мета завдання: проведення просторового вивчення геометричних фігур, складання з поданих геометричних фігурок будинка за взірцем.

Зміст завдання : будівництва на аркуші паперу з вирізаних кольорових геометричних фігурок будинка за наочним та словесним взірцем.

Інструкція виконання завдання: «Діти, подивіться на взірець та побудуйте такий самий будинок на своєму аркуші паперу з різнокольорових геометричних фігурок, які знаходяться перед Вами. Ми починаємо».

Рівень передбачуваної допомоги :

- педагог разом із дитиною пригадує кольори геометричних фігур;
- педагог разом із дитиною згадує геометричні фігури, їх розмір та форму;
- педагог словесно проговорює кожен будинок і показує її місце на аркуші паперу;
- педагог вказує дитині на помилки і методом примірювання просить їх виправити самостійно;
- педагог аналізує помилки дитини і разом із ним, за допомогою примірювання та словесного поетапного аналізу, виправляє їх;
- педагог прикладає частини до поданого наочного взірця і проговорює поетапність роботи;
- педагог сумісно з дитиною складає будинок за взірцем;
- педагог ставить одну частину будинка, а далі просить дитину поставити іншу за взірцем;
- педагог пропонує дитині самостійно скласти будинок за наочним взірцем та словесним супроводом.

2 етап. Методика «Знайди зайвий предмет» (адаптоване завдання методики №6 «Четвертий зайвий» [7]).

Мета завдання: узагальнення предмету та змістового його оформлення за спільною ознакою, абстрагування від несуттєвих ознак, які подані за наочним взірцем.

Зміст завдання : об'єднання об'єктів за загальною суттєвою ознакою, виключення об'єкту, який не підходить до поданої ознаки.

Інструкція виконання завдання: «Ви бачите чотири малюнки, із них три мають спільну ознаку, підходять до однієї групи, а один відрізняється від них. Виокреми цей малюнок, розкажи чому він не підходить до інших. Отож, почнемо порівнювати намальовані предмети, добре? Також поясни, що спільного на інших малюнках».

Рівень передбачуваної допомоги:

- педагог за допомогою навідних запитань просить дитину розповісти про те, що зображено на кожному окремому малюнку, пояснити призначення предметів;

- педагог, задаючи запитання, просить дитину розповісти про те, що зображено на малюнках, пояснити спільне та відмінне у предметах;
- педагог за допомогою навідних запитань просить дитину відкласти малюнки, які мають узагальнену суттєву ознаку, пояснює це дитині, якщо вона не може зрозуміти;
- педагог, задаючи запитання, просить дитину відкласти малюнок, який має узагальнену суттєву відмінність від інших, пояснює це дитині, якщо вона не може зрозуміти;
- педагог виконує завдання разом з дитиною, використовуючи наочне підкріплення та словесне пояснення, коли це потрібно;
- дитина самостійно виконує завдання, педагог вказує на помилки, при необхідності, допомагає їх виправити.

3 етап. Вправа «Додай необхідну фігуру».

Мета завдання: виявлення рівня прояву словесно-логічного мислення на рівні сприймання зі сторони практичної діяльності (перцептивної дії), зокрема вирішення перцептивної задачі з фігурами.

Зміст завдання : на основі аналізу, синтезу, абстрагування та узагальнення намальованих фігур, на рівні сприймання, при вирішення перцептивної задачі, слід доставити фігуру, якої немає у рядку. При цьому іде поступове ускладнення завдання за допомогою зміни місця розташування фігури в рядочку, а також при додаванні кількості обраних фігур.

Інструкція виконання завдання: «Діти, Ви бачите фігури, Вам потрібно додати одну із них у рядок де її немає або створити свої послідовні рядки фігур, які не повинні повторюватися».

Рівень передбачуваної допомоги :

- педагог аналізує з дітьми фігури, їх призначення, форму та колір;
- педагог показує наочний взірць виконання завдання і словесно його пояснює;
- педагог разом з дитиною виконує завдання за наочним взірцем та словесною інструкцією;
- дитина виконує самостійно завдання, а педагог вказує на помилки, які вона виправляє самостійно;
- дитина виконує самостійно завдання, а педагог вказує на помилки, які вона виправляє разом із ним.

4 етап. Вправа «Що так, а що ні» (адаптоване завдання методики №10 «Нісенітниця» [7]).

Мета завдання: з'ясувати здатність словесного пояснення та наочного виділення причинно-наслідкових зв'язків у наочних ситуаціях.

Зміст завдання : дитина повинна побачити нісенітниці в зображених ситуаціях.

Інструкція виконання завдання: «Діти, Ви бачите малюнки на яких зображені різні ситуації, Ви повинні пояснити чи так буває у житті чи ні?»

Рівень передбачуваної допомоги :

- педагог за допомогою навідних запитань запитує дитину, що вона бачить на малюнці;
- педагог з дитиною аналізує окремі об'єкти та їхні дії, що зображені на малюнці;
- педагог з дитиною аналізує усі явища, які зображені на малюнці;
- педагог задає навідні запитання, які звертають увагу дітей на несумісність зображених явищ з реальністю;
- педагог пояснює дитині несумісність зображених явищ з реальністю.

Для якісного та кількісного аналізу усіх етапів методики нами було розроблено узагальнені рівні сформованості словесно-логічного мислення у молодших школярів.

У процесі проведення аналізу результатів констатувального етапу дослідження ми описали узагальнені за усіма етапами рівні сформованості словесно-логічного мислення в учнів 4 класів з ПІ та НР, результати кількісного узагальнення представлено у таблиці 1 та 2 та на рисунку 1.

Якісний аналіз методики емпіричного вивчення рівня сформованості словесно-логічного мислення в учнів 4 класів показав, що переважна більшість дітей з ПІ (66,67%) мають середній рівень цього показника. Зокрема, характерним для них є поверхове набуття та перетворення інформації щодо знання конструкції з використанням словесних засобів за постійною підтримкою педагога. При цьому корекційний педагог надає постійну допомогу дітям у вигляді проведення демонстрації взірців, у процесі використання проб щодо перцептивної діяльності, при виконанні етапів завдань. Діти самостійно роблять спроби опрацювати елементарний аналіз і синтез, узагальнення та порівняння, абстрагування та просту оцінку предмету, персонажу або дії, переважно із суттєвими помилками, які самостійно не бачать і не виправляють. Аналіз і виправлення помилок

проходить сумісно із педагогом за допомогою використання диференційованих форм словесної та зорової підтримки.

Таблиця 1

Узагальнений аналіз рівня сформованості словесно-логічного мислення в учнів 4 класів з ПІ та НР за усіма етапами методики (подано у %)

Рівні	Учні з ПІ 4 класу (%)	Учні з НР 4 класу (%)
Узагальнений аналіз рівня сформованості просторового орієнтування та просторових уявлень за методиками «Дошка Сегена» та «Побудуй будинок з геометричних фігур» в учнів 4 класу з ПІ та НР		
Високий	-	87,50
Достатній	-	12,50
Середній	66,67	-
Низький	33,33	-
Порівняльний аналіз емпіричного дослідження рівня сформованості узагальнення предмету за спільною ознакою в учнів 4 класів за вправою «Знайди зайвий предмет»		
Високий	-	100
Достатній	8,33	-
Середній	75,00	-
Низький	16,67	-
Порівняльний аналіз емпіричного дослідження рівня сформованості словесно-логічного мислення за вправою «Додай необхідну фігуру» в учнів 4 класів з ПІ та НР		
Високий	-	83,33
Достатній	-	16,67
Середній	66,67	-
Низький	33,33	-
Порівняльний аналіз емпіричного дослідження рівня сформованості вивчення здатності словесно пояснювати та наочно виокремлювати причинно-наслідкові зв'язки у зображених ситуаціях за вправою «Що так, а що ні» в учнів 4 класів з ПІ та НР		
Високий	-	91,67
Достатній	-	8,33
Середній	58,33	-
Низький	41,67	-

При цьому діти переважно виявляють позитивні емоції до наданого виду діяльності; можуть, за навідними запитаннями, дати обмежену назву предметів з якими вони працювали та виказують

обмежений мовленнєвий опис поодиноких власних дій, але не змісту діяльності.

Таблиця 2

Узагальнений порівняльний аналіз рівня сформованості словесного-логічного мислення в учнів 4 класів з ПІ та НР (подано у %)

Рівні	Учні з ПІ 4 класу (%)	Учні з НР 4 класу (%)
Високий		90,63
Достатній	2,08	9,37
Середній	66,67	
Низький	31,25	

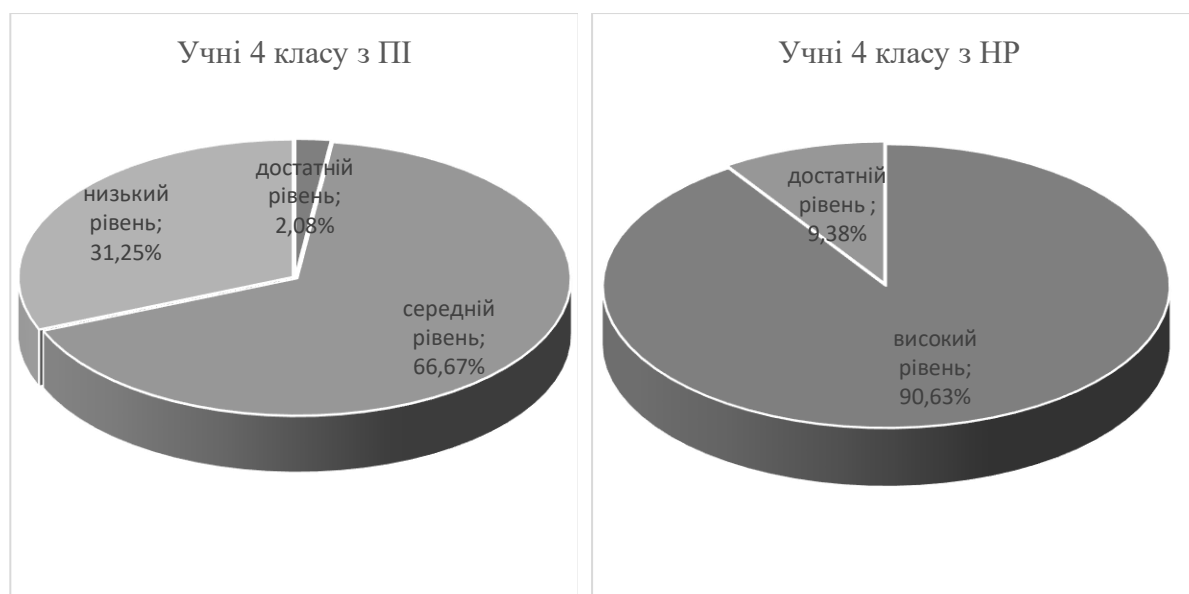


Рис. 1 Узагальнений порівняльний аналіз рівня сформованості словесного-логічного мислення в учнів 4 класів з ПІ та НР (подано у %)

Отже, просторове орієнтування та просторові уявлення, узагальнення предмету за спільною ознакою, здатність словесно пояснювати та наочно виокремлювати причинно-наслідкові зв'язки у зображених ситуаціях, а це все і є словесно-логічне мислення, у них виказує переважно середній, а іноді і низький рівень.

Щодо учнів з НР, то рівень сформованості словесно-логічного мислення у них достатньо високий, що вказує на самостійне осмислене набуття та перетворення інформації на упорядковані та цілісні знання, логічні конструкції із застосуванням мовленнєвих засобів на основі візуального взірця. Діти постійно виявляють адекватні емоції. Вони зацікавлено та цілеспрямовано вирішують вправи за сприянням міркувань (проводять точний аналіз і синтез, узагальнення та порівняння, абстрагування та оцінку, виявляють абсолютне розуміння предмету або інструкції завдання) у словесному плані. У процесі виконання вправи у них можливі поодинокі помилки, які під час самоперевірки діти виправляють самостійно, надаючи при цьому чіткий та логічний, розгорнутий чи стислий словесний аналіз власної діяльності.

Таким чином, аналіз результатів впровадження методики, її статистичний кількісний і якісний аналіз вивчення рівня сформованості словесно-логічного мислення в учнів 4 класів з ПІ та НР проводився за 4 етапами. Результати кількісного узагальнення показали, що учні з ПІ мають середній (66,67%) і низький (33,33%) рівень сформованості просторового орієнтування та просторових уявлень за методиками «Дошка Сегена» та «Побудуй будинок з геометричних фігур» (з НР – високий (87,50%) та достатній (12,50%); достатній (8,33%), середній (75,00%) і низький рівень сформованості узагальнення предмету за спільною ознакою за вправою «Знайди зайвий предмет» (з НР – високий (100%); середній (66,67%) і низький (33,33%) рівень сформованості словесно-логічного мислення за вправою «Додай необхідну фігуру» (з НР – високий (83,33%) та достатній (16,67%); середній (58,33%) і низький (41,67%) рівень сформованості здатності словесно пояснювати та наочно виокремлювати причинно-наслідкові зв'язки у зображених ситуаціях за вправою «Що так, а що ні» (з НР – високий (91,67%) та достатній (8,33%).

Переважає більшість дітей з інтелектуальними порушеннями (66,67%) показали середній рівень розвитку словесно-логічного мислення. Вони характеризуються поверховим отриманням і перетворенням інформації на знання та структури з використанням мовленнєвого підкріплення та за постійною допомогою педагога. Діти прагнуть до самостійного виконання спроб проводити елементарний аналіз і синтез, узагальнення та порівняння, абстрагування та оцінку предмету, персонажу або дії, але завжди із значними помилками, які самостійно не вбачають і не переправляють. Вони потребують сумісного з педагогом аналізу діяльності та

виправлення помилок за допомогою словесного та наочного взірця. Отож, словесно-логічне мислення у них переважно знаходиться на середньому рівні, про що свідчать результати вивчення просторового орієнтування та просторових уявлень, узагальнення предмету за спільною ознакою, здатність до словесного пояснення та наочного виокремлення причинно-наслідкових зв'язків у зображених ситуаціях. При цьому в учнів з НР рівень сформованості словесно-логічного мислення достатньо високий.

Дослідження питання своєрідності розвитку словесно-логічного мислення у молодших школярів з інтелектуальними порушення в освітньому процесі дало нам змогу побачити, що цей процес можливо розвинути на уроках, корекційно-розвиткових та виховних заняттях. При цьому максимальний корекційний вплив досягається за умови правильного використання психолого-педагогічне забезпечення відповідних ланок освітнього впливу. Рівень розвитку словесно-логічного мислення у молодших школярів з інтелектуальними порушення залежить від формування таких навичок, як: сприймання та трансформація інформації в осмисленні категорії та вербальні структури засобами перцептивного виконання вправ; здійснення початкового аналізу і синтезу, оцінювання та абстрагування, порівняння та узагальнення мисленнєвих вправ засобами обмірковування при поєднанні словесного та зорового взірця; створення наскрізної вдумливої мотивації та позитивних емоцій під час виконання практичних перцептивних вправ в освітній діяльності; усвідомленого порівняння, узагальнення та словесного опису об'єктів чи предметів у процесі діяльності. Етапами розвитку словесно-логічного мислення в освітньому процесі є: розвиток умінь просторово-часового орієнтування, умінь узагальнювати об'єкти та предмети за спільною ознакою, умінь невербальної та вербальної усвідомленої характеристики власної діяльності, формування та корекція усіх структурних одиниць словесно-логічного мислення.

Розвиток словесно-логічного мислення в учнів початкової ланки освіти з інтелектуальними порушення засобами навчальних та корекційно-розвиткових занять можливий за таких психолого-педагогічні умов: запровадження на уроках і корекційно-розвиткових заняттях перцептивних вправ, що сприятимуть розвитку структурних одиниць словесно-логічного мислення; підбір практичних вправ на розвиток словесно-логічного мислення з врахуванням рівня допустимого виконання їх дітьми; впровадження індивідуального та диференційованого підходу у процесі здійснювання вправ; правильного застосовування психолого-педагогічного забезпечення на

уроках та під час корекційно-розвиткових занять при врахуванні провідної діяльності молодших школярів, що окреслює напрямок розвитку їхнього словесно-логічного мислення. При цьому, усі напрямки виховання (громадянське, національне, інтелектуальне, моральне, фізичне, трудове, естетичне, екологічне тощо) також мають корекційний потенціал щодо розвитку у дітей з інтелектуальними порушення психічних і пізнавальних процесів, зокрема словесно-логічного мислення та ефективно сприяють цьому.

Умови розвитку словесно-логічного мислення в учнів з інтелектуальними порушення залежать від правильного обрання корекційно-виховного впливу, який: виступає цілісним, системним і концентричним для формування всіх складових словесно-логічного мислення; чітко спрямований на становлення довільності та усвідомленості психічних пізнавальних процесів; підвищує результативність паралельного та пов'язаного становлення мовленнєвих і мисленнєвих процесів, адаптаційної спрямованості психолого-педагогічного забезпечення виховних заходів і занять, використання структурних складових словесно-логічного мислення відповідно до зони наближеного та актуального розвитку, розвиває у дітей відповідні уміння та навички; надає взаємозв'язок з усіма видами освітньої (навчальної та корекційно-розвиткової), практичної, творчої та трудової діяльності при засвоєнні учнями знань, умінь і навичок, які формують структурні компоненти словесно-логічного мислення; покращує та активізує пізнавальну діяльність та активність під час розвитку перцептивного продуктивного мислення у процесі виконання діяльності з усвідомленим словесним поясненням, що надає учням засвоїти словесно-логічні категорії; надає учням самостійності при виконанні вправ на розвиток словесно-логічного мислення; сприяє розвиткові емоційно-мотиваційної сфери, особистісно-вольових якостей, які підвищують рівень розвитку словесно-логічного мислення.

Висновок. Загалом, розвиток словесно-логічного мислення у учнів початкової ланки освіти з інтелектуальними порушення є вельми складним, ось чому виокремлені нами умови не достатньо можуть усунути провідний недолік у них, але вони спрямовані на покращення особистісного та психофізичного розвитку дітей. Адже, корекційно-виховний вплив надає перспективу щодо пом'якшення та корекції вторинних відхилень в особистісному, психічному та пізнавальному розвитку цієї нозології учнів, що впливає на формування у них константних адаптаційних процесів та відповідного рівня їхньої соціалізації.

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. [Електронний ресурс] URL: <http://elar.kpnu.edu.ua:8081/xmlui/handle/123456789/6855>.
- 2. Войтюк І.В.** Проблема корекції мислення розумово відсталих дітей у психологічно-педагогічній літературі. *Науковий часопис. Спеціальна психологія*. 2012. URI: <https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/23239/Voitiuk.pdf?sequence=1>;
- 3. Іванюта О.В.** Взаємозв'язок різних видів мислення як психологічна проблема. *Психологія: реальність і перспективи*. №10. 2018. С. 64-71. URI : https://prap.rv.ua/index.php/prap_rv/article/view/95;
- 4. Листопад Н.П.** Розвиток логічного мислення молодших школярів як психолого-педагогічна проблема. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка*, 6, 2008. С. 133-135. URL: https://lib.iitta.gov.ua/711668/1/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%8F_%D0%A2%D0%B5%D1%80%D0%BD%D0%BE%D0%BF%D1%96%D0%BB%D1%8C.pdf ;
- 5. Любченко І. І.** Особливості розвитку логічного мислення у початковій ланці шкільництва. *Теорія та методика навчання та виховання* 2011. (30). 79-86. URI : http://nbuv.gov.ua/UJRN/tmnv_2011_30_16;
- 6. Мазяр О., Ковальчук Ю.** Процесуальні відмінності мислення дітей із розумовою відсталістю та нормою інтелектуального розвитку. *Психологічні дослідження: наукові праці викладачів та студентів соціально-психологічного факультету*. 2016. (8), С. 67-69. URI : <http://eprints.zu.edu.ua/21567/> ;
- 7. Малахова В. В.** Розвиток логічного мислення молодших школярів засобами проблемного навчання в умовах НУШ. URI: <https://dspace.znu.edu.ua/jspui/handle/12345/8993>;
- 8. Методика** діагностики відхилень у розумовому розвитку молодших школярів та старших дошкільників / авторський колектив : Стадненко Н. М., Ілляшенко Т. Д., Борщевська Л. В., Обухівська А.Г. Кам'янець-Подільський : «Абетка», 1998. 144 с.;
- 9. Розіна І., Іванова Х.** Порівняльний аналіз особливостей розвитку мислення у молодших школярів з нормою та патологією розвитку. 2011. URI : https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2011/9_2011/53.pdf;
- 10. Синьов В.М., Матвєєва М.П., Хохліна О.П.** Психологія розумово відсталої дитини : підручник. Київ : Знання, 2008. 359 с.

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 National University named after Ivan Ohienko, 205p. [Electronic resource] URL: <http://elar.kpnu.edu.ua:8081/xmlui/handle/123456789/6855>.
- 2. Voytiuk I.V.** The problem of correcting the thinking of mentally retarded children in psychological and pedagogical literature. Scientific journal. Special psychology. 2012. URI: <https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/23239/Voitiuk.pdf?sequence=1>
- 3. Ivanyuta O.V.** Relationship of different types of thinking as a psychological problem. Psychology: reality and prospects. No. 10. 2018. P. 64-71. URI: https://prap.rv.ua/index.php/prap_rv/article/view/95
- 4. November N.P.** Development of logical thinking of younger schoolchildren as a psychological and pedagogical problem. Scientific notes of Ternopil National Pedagogical University named after Volodymyr Hnatyuk. Series: pedagogy, 6, 2008. P. 133-135. URI: https://lib.iitta.gov.ua/711668/1/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%8F_%D0%A2%D0%B5%D1%80%D0%BD%D0%BE%D0%BF%D1%96%D0%BB%D1%8C.pdf
- 5. Lyubchenko I.I.** Peculiarities of the development of logical thinking in the initial stage of schooling. Theory and methods of teaching and education 2011. (30). 79-86. URI: http://nbuv.gov.ua/UJRN/tmnv_2011_30_16
- 6. Mazyar O.,** Kovalchuk Yu. Procedural differences in the thinking of children with mental retardation and the norm of intellectual development. Psychological research: scientific works of teachers and students of the social and psychological faculty. 2016. (8), pp. 67-69. URI: <http://eprints.zu.edu.ua/21567/>
- 7. Malakhova V. V.** Development of logical thinking of junior high school students by means of problem-based learning in the conditions of the NUS. URI: <https://dspace.znu.edu.ua/jspui/handle/12345/8993>
- 8. Methodology for** diagnosing deviations in the mental development of younger schoolchildren and older preschoolers / author team: Stadnenko N.M., Ilyashenko T.D., Borshchevska L.V., Obukhivska A.G. Kamianets-Podilskyi: "Alphabet", 1998. 144 p.
- 9. Rozina I.,** Ivanova H. Comparative analysis of the peculiarities of the development of thinking in younger schoolchildren with normal and pathological development. 2011. URI: https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2011/9_2011/53.pdf
- 10. Sinyov V.M.,** Matveeva M.P., Khokhlina O.P. Psychology of a mentally retarded child: a textbook. Kyiv: Znannia, 2008. 359 p.

Авторський внесок : Вержиховська О. – 75%, Тукало Л. – 25%.
Стаття отримана 15.03.2024 р.

УДК 376.091-056.313

DOI 10.32626/2413-2578.2024-23.54-71

О. ГАВРИЛОВ

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

Л. АКМЕНС

<https://orcid.org/0009-0006-0578-9997>

ПРОЄКТ СОЦІАЛЬНО ОРІЄНТОВАНОЇ МОДЕЛІ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ДЛЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ ПОМІРНОГО СТУПЕНЯ

Відомості про авторів: **ГАВРИЛОВ Олексій**, кандидат психологічних наук, професор, професор кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна. У колі наукових інтересів: психологія осіб з порушеннями інтелектуального розвитку; методики навчання дітей з порушеннями мовленнєвого та інтелектуального розвитку; організація роботи з особами з помірним ступенем порушення інтелектуального розвитку. **АКМЕНС Лариса**, директор Тернопільської спеціальної загальноосвітньої школи Тернопільської обласної ради.

Contact: **HAVRILOV Oleksiy**, PhD in Psychological Sciences, Professor, Professor of the Department of Speech Therapy and Special Techniques of Kamyanets-Podilsky Ivan Ohienko National University, Kamyanets-Podilsky, Ukraine. Academic interests: features of the development of cognitive and emotional-volitional spheres of children with speech disorders; methods of education of children with speech and intellectual disorders; organization of work with individuals with moderate intellectual disabilities. **AKMENS Larysa**, Director of the Ternopil Special Secondary School of the Ternopil Regional Council.

Відомості про наявність друкованих статей: **1. Гаврилов О.** (2009). Особливі діти в закладі і соціальному середовищі. Кам'янець-Подільський. Аксіома. 308 с. **2. Гаврилов О.,** Липа В., Ляшенко О, Левицький В., Кулеша Є., Данільченко В. (2017). Прикладна корекційна психопедагогіка: олігофренопедагогіка. Кам'янець-Подільський. ТОВ "Друк-Сервіс". 600 с. **3. Havrilov O., Hladush V., Symko A., Šilonová V.** (2021). Level-balanced psychomotor support program for preschool children with Intellectual Disabilities. Life Span and Disability XXIV, 1 (2021), 113-131 (Journal promoted by the Unit of Psychology Oasi Research Institute – IRCCS, Troina, Italy) URL:

http://www.lifespanjournal.it/Client/rivista/ENG103_Full%20Issue_Vol.%20XXIV%20n.1%202021.pdf Scopus

Гаврилов О., Акменс Л. Проект соціально орієнтованої моделі організації освітнього простору для дітей з порушеннями інтелекту помірного ступеня. У статті запропонований проект соціально орієнтованої моделі організації освітнього простору для дітей із порушеннями інтелекту помірного ступеня, які перебувають на навчання у загальноосвітньому спеціальному закладі. При цьому використання у освітньому просторі соціально орієнтованої моделі, яка включає в себе навчання як основу формування соціально ціннісних компетенцій, формування індивідуальної траєкторії розвитку, створення спеціально організованого освітнього простору, організацію архітектурного класного дизайну з урахуванням потреб дітей з помірним ступенем порушення інтелекту дозволить оптимізувати цей процес і включити в нього соціально ціннісні і соціально значущі для них аспекти. Соціально орієнтована модель освітнього простору дасть можливість оптимально підходити до учбового навантаження таких учнів, значно ефективніше і доцільніше використовувати можливості педагогів, які з ними працюватимуть.

Ключові слова: помірний ступінь порушення інтелекту, модель соціально орієнтованого освітнього простору, індивідуальна траєкторія розвитку, архітектурний класний дизайн, компетентності, навчання.

Havrylov O., Akmens L. A socially-oriented model for structuring educational environments for children with moderate intellectual disabilities. This article presents a proposal for a socially oriented model for organizing educational spaces for children with moderate intellectual disabilities attending special education schools. The proposed model uses education as the foundation for forming socially valuable competencies, creates individual development pathways, designs a specifically organized educational environment, and includes classroom architectural design that takes into account the needs of children with moderate intellectual disabilities. This approach is expected to optimize the educational process and incorporate socially valuable and significant aspects into it. The socially-oriented model for educational spaces provides an optimal approach to managing the academic load for these students, and more effectively and appropriately utilizes the skills of educators working with them.

Key words: moderate intellectual disability, socially-oriented educational model, individual development pathway, classroom architectural design, competencies, education.

Постановка проблеми. У контексті євроінтеграційних процесів і становлення нових орієнтирів гуманістичного спрямування спеціальна освіта в Україні продовжує розглядати проблеми освітнього

простору для дітей з інтелектуальними порушеннями, їхні вікові та типологічні характеристики, механізми протікання та зміни у контексті їхнього включення у сфери соціального життя.

Актуальним питанням сьогодення є розроблення інноваційних стратегій навчання школярів із порушеннями інтелектуального розвитку, підготовка їх до самостійної життєдіяльності та формування життєвої компетентності для успішної подальшої соціальної адаптації.

В умовах запровадження концепції Нової української школи виникає потреба у зміні освітніх пріоритетів щодо формування освітнього простору для усіх дітей, в тому числі і для учнів із порушеннями інтелектуального розвитку. Провідним у концепції Нової української школи є компетентнісний підхід, спрямований на оновлення змісту освіти, заснованого на формування необхідних життєвих компетентностей.

Важливе місце в освітньому процесі сучасного спеціального закладу освіти для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня займає корекційно-розвиткова модель навчання, яка забезпечує цих школярів необхідними комплексними знаннями, уміннями та навичками. У той же час використання цієї моделі для організації ефективного освітнього процесу з дітьми з інтелектуальними порушеннями помірною ступеня є дещо проблематичним і може призвести до проблем у оволодінні ними необхідними компетенціями.

Аналіз останніх досліджень. Організацією освітнього простору для дітей з інтелектуальними порушеннями помірною ступеня займалися такі вітчизняні науковці, як Л. Вавіна, А. Висоцька, О. Гаврилов, Ю. Галецька, О. Гармаш, І. Гладченко, Т. Каменщук, Н. Мацько, В. Синьов, О. Утьосова, О. Хохліна, О. Чеботарьова та інші. У цих дослідженнях відзначається, що порушення комунікативного, сенсорного, моторного, особистісного плану у дітей з інтелектуальними порушеннями даного ступеня є основою значних проблем соціальної адаптації і дезорієнтації у оточуючому середовищі і потребує постійної допомоги і супроводу з боку оточуючих.

Мета статті – запропонувати до розгляду науковцями та педагогами-практиками проєкт соціально спрямованої моделі організації освітнього простору для дітей з помірним ступенем порушення інтелекту в сучасному спеціальному освітньому закладі.

Виклад основного матеріалу. На сьогодні у системі освіти функціонує розгалужена мережа освітніх установ з різними формами навчання, діяльність яких спрямована на забезпечення доступу до освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку через проведення комплексу навчально-реабілітаційних та корекційних заходів. Систему таких закладів складають загальноосвітні спеціальні

заклади з продовженим днем, спеціальні заклади з інтернатною формою, навчально-реабілітаційні центри, спеціальні навчально-виховні комплекси, об'єднання, загальноосвітні навчальні заклади зі спеціальними та інклюзивними класами.

В Україні за статистичними даними, знайденими нами за 2020 рік, функціонує 147 спеціальних шкіл для дітей з порушеннями інтелекту, у яких навчаються 16347 дітей, працюють 83 навчально-реабілітаційні центри, у яких навчаються 9115 учнів. Якщо сумувати – отримаємо 25452 учні, які навчаються у спеціальних освітніх закладах [1].

Статистичні дані стосовно кількості дітей-інвалідів до 18 років за 2018 рік складає 159044 особи. Кількість дітей-інвалідів віком до 18 років внаслідок розладів психіки та поведінки налічує 23950 осіб, що не набагато менше, а ніж можливість спеціальних закладів забезпечити освітніми послугами дітей. Також до цієї кількості можна додати частину дітей, які мають уроджені відхилення (порушень розвитку), деформації і хромосомні порушення [2].

Ми також хочемо зупинитись на тому, що характеризуючи інвалідність дітей до 16 років необхідно відзначити, що вона призначається, відповідно до законодавства України, дітям за умови наявності таких патологічних станів.

Код згідно з МКХ-10	Назва захворювань та патологічних станів	Характеристика клінічного перебігу захворювання та функціонального стану органів і систем
F71	3.1 інтелектуальне порушення помірного ступеня	стійка затримка звичного розвитку (ходіння, мова, навички самообслуговування); труднощі при виконанні шкільних завдань, при спілкуванні з іншими дітьми внаслідок нездатності до навчання; проблеми, пов'язані з поведінкою. У підлітковому віці виявляються проблеми: труднощі у взаємовідносинах із ровесниками; неадекватна сексуальна поведінка
F72	3.2 інтелектуальне порушення тяжкого ступеня	стійка затримка звичного розвитку (ходіння, мова, навички самообслуговування); труднощі при виконанні шкільних завдань, при спілкуванні з іншими дітьми внаслідок нездатності до навчання; проблеми, пов'язані з поведінкою. У підлітковому віці виявляються проблеми: труднощі у взаємовідносинах із ровесниками; неадекватна сексуальна поведінка; хворий в змозі виконувати під наглядом просту роботу, потребує керівництва та догляду у побуті

F73	3.3 глибоке інтелектуальне порушення	хворий потребує постійної допомоги, дитина здатна тільки до простої мови
F03	Неуточнена деменція	
F84.0	3.5 дитячий аутизм	порушений або аномальний розвиток, що проявляється у віці до 3-х років аномальним функціонуванням у всіх сферах: соціальній взаємодії, спілкуванні, обмеженою та стереотипною поведінкою
F84.1	3.6 атипичний аутизм	порушений або аномальний розвиток, що виникає у віці після 3 років і проявляється труднощами при виконанні шкільних завдань, а також при спілкуванні з іншими дітьми внаслідок нездатності до навчання; проблеми, пов'язані з поведінкою, обмеженою стереотипною поведінкою, що зумовлюють низький рівень соціального функціонування
F84.2	3.7 синдром Ретта	часткова або повна втрата набутих мануальних, мовних навичок з (або) відставанням і навіть регресом психічного розвитку
F84.3	3.8 інші дезінтегративні розлади у дитячому віці (у т. ч. деменція Геллера та Крамера-Польнова)	прогресуючі захворювання із зупинкою або регресом психічного розвитку з втратою мови, порушенням соціального, комунікативного функціонування, поведінки
F84.4	3.9 гіперактивний розлад, асоційований з розумовою відсталістю та стереотипними рухами	виражена глибока та тяжка розумова відсталість з руховою стереотипією та гіперактивністю
F95.2	3.10 комбінований голосовий та множинний тикозний руховий розлад (синдром Де ля Туретта)	хронічний розлад у формі множинних голосових тиків з вибуховими, повторними вокалізаціями (хрюкання, непристойні слова), супутньою ехопраксією жестів до копропраксії
F 20	3.11 шизофренія	безперервний прогресуючий перебіг із стійким порушенням рівня функціонування

Як бачимо, більшість захворювань та патологічних станів, а також характеристика клінічного перебігу захворювання та функціонального стану органів і систем у дітей дозволяє відмітити серед них значну кількість із помірним ступенем порушення інтелекту. Адже інвалідність дітям з легким ступенем порушення інтелекту надається терміном лише на 2 роки і потребує постійного повторного перегляду і підтвердження [2]. Це дозволяє констатувати той факт, що врахування цього керівництвом закладів спеціальної освіти щодо комплектування своїх установ у майбутньому передбачає практично повне заповнення дітьми з даною формою порушення.

Наявність значної кількості дітей з інтелектуальними порушеннями помірного ступеня вираження вимагає організації спеціально організованого для цього освітнього простору. Сучасні, традиційні системи, які базуються на класно-урочному принципі, на, як вже зазначалось вище, корекційно-розвитковій моделі навчання, не будуть мати для них значного позитивного ефекту. Заміною може стати **модель соціально орієнтованого освітнього простору**, використання компетентісного підходу, який визначає спрямованість освітнього процесу на досягнення результатів, якими є ієрархічно підпорядковані компетентності учнів, як ключові, предметні, так життєві, у роботі з цими дітьми будуть мати ефективність.

Життєва компетентність як здатність дитини з порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня у процесі інтегрування в соціальне оточення цілісно реалізовувати на практиці свої можливості, отримані під час освітнього процесу, набуває інтегративного значення при реалізації оновленого змісту їхньої освіти. Її метою має бути особистісне становлення учнів, розвиток їхніх пізнавальних здібностей, якостей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних особливостей і потреб, формування доступних навичок та розвиток певної самостійності, соціальної активності, які можуть забезпечити їхню готовність до життя у соціальному середовищі після закінчення спеціального закладу.

При цьому педагоги мають розуміти, що потенційні можливості дітей з помірним ступенем порушення інтелекту досить обмежені. Якщо підходити до цього з традиційних поглядів спеціальної психології, то вони мають проблеми у розвитку практично всіх психічних процесів – пам'яті, уваги, мислення, мовлення, уяви, у них наявні значні проблеми становлення емоційно-вольової сфери і моторних навичок, що відзначалось у дослідженнях як вітчизняних, так і закордонних фахівців. У цих наукових дослідженнях відмічається нерівномірність розвитку різних психічних процесів, емоційно-

вольових якостей, мотиваційної сфери, поведінки та особистості в цілому, що залежить від цілого ряду причин, у які ми не будемо заглиблюватись.

Але в першу чергу значні проблеми виникають на рівні мотиваційної складової, адже діти з помірним ступенем порушення інтелекту не можуть тривалий час концентруватись на виконанні того чи іншого завдання. Ще Є. Сеген, характеризуючи цю групу дітей, відзначав, що дитина з помірним ступенем інтелектуального порушення "... і вміла б, і знала б, якби тільки бажала; але вся її біда в тому, що вона в першу чергу не бажає" [3]. Якщо до цієї проблеми додати і те, що концентрація уваги на цілеспрямованій діяльності у дітей цієї групи на початку освітнього процесу можлива лише 2-3 хвилини, поступово збільшуючись до 5-7 хвилин у підлітковому віці це зумовлює і необхідність специфічної організації їхнього освітнього простору.

Зупинимось на деяких основних моментах, які необхідно ввести у освітній простір дітей з порушеннями інтелектуального розвитку помірною ступеня із **орієнтацією на соціально спрямовану** його модель. Соціально спрямована модель організації освітнього простору має містити 4 основні напрямки, які надалі можна доповнювати і розширювати:

1) навчання як основа формування соціально ціннісних компетенцій;

2) формування індивідуальної траєкторії розвитку;

3) створення спеціально організованого освітнього простору;

4) архітектурний класний дизайн.

1. Необхідність навчання як основи формування соціально ціннісних компетенцій

У багатьох країнах Заходу дітей цієї групи називають по різному – "треновані", "здатні до просування", "напівзалежні", "недієздатні". Їхня соціалізація значною мірою залежить від завдань держави у галузі освіти осіб із проблемами розвитку, а також від загального рівня економіки, культури, стану охорони здоров'я, існуванням традиційних методів роботи з особливими дітьми. За законами багатьох країн (Німеччина, Велика Британія, Швеція та ін.) всі вони мають у віці від 5-6 до 21 року пройти в тій чи іншій формі відповідне навчання. Воно може бути організоване у різних формах: у спеціальних школах, навчально-реабілітаційних денних центрах або з інтернатною формою і залежить від вибору батьків цих дітей.

Як вже зазначалось, основними умовами і факторами, які сприяють психічному розвитку дітей з інтелектуальними

порушеннями помірного ступеня, виступають їхня особиста діяльність і співпраця з дорослими. Навчання повинне бути практично спрямоване, оскільки предметна, ігрова, комунікативна, трудова діяльність виступає і джерелом знань про оточуючий світ, з допомогою якого цей світ пізнається і перетворюється, і забезпечує можливість закріплення навичок, робить її власним досвідом, формує адаптаційні механізми до соціального середовища. При цьому допомога має носити індивідуальний характер, різну спрямованість і організовуватись протягом всього їхнього життя.

У роботі з дітьми з помірним ступенем порушення інтелекту гостро постають питання – чому навчати? де навчати? як навчати? Відповідно до закону України “Про освіту” кожна дитина має право отримати адекватну її психофізичному розвитку освіту. Категорія “ненавчаємі діти” до якої тривалий час були віднесені діти з інтелектуальними порушеннями помірного ступеня втратила своє значення.

Немає дітей, які не можуть навчатися. У них є лише різні можливості навчання.

Помилкове розуміння терміну “навчаємість” як необхідність дітей з порушеннями психофізичного розвитку бути рівними їхнім одноліткам з нормотиповим розвитком обумовлюється традиційними педагогічними уявленнями, а також прагненням окремої групи педагогів та функціонерів від освіти формувати у всіх дітей шкільного віку предметні, оціночні знання. Безумовно, по відношенню до дітей з інтелектуальними порушеннями помірного, важкого або глибокого ступеня цей підхід є глибоко помилковим і не відповідає сучасним стандартам освіти, спрямованим на гуманізацію всього освітнього простору [3].

Стосовно дітей з інтелектуальними порушеннями помірного ступеня не є принципово важливо навчати їх основам наук, таких як письмо, читання, математичні уявлення. На наш погляд більш доцільної є робота з формуванням у них соціального досвіду, який дозволить хоча б частково адаптуватись до умов суспільного середовища. Цей соціальний досвід вимагає особливих, розвивальних умов навчання і виховання, які будуть сприяти їхньому залученню в оточуючий світ людей, речей, дій та інших явищ життя. При цьому необхідно враховувати і важливу закономірність їхнього психічного розвитку – спонтанність утворення психічних процесів, тобто можливість самопросування, де кожен шабель психічного розвитку іде за попереднім, а перехід з одного шабля на інший обумовлюється не лише соціальними, а й внутрішніми причинами. Це положення дитячої

та вікової психології є ключовим при підборі напрямків навчання дітей із помірним ступенем порушення інтелекту.

Проводити паралелі між навчанням дітей з порушеннями психофізичного розвитку, зокрема дітей з інтелектуальними порушеннями помірною, тяжкою і глибокою ступеня, та дітей з нормотиповим розвитком просто некоректно, адже у випадку наявності органічних порушень центральної нервової системи, і в першу чергу головного мозку, як це спостерігається у цих груп дітей, потрібно враховувати багато інших факторів: тяжкість і складність ураження, його глибину, час, локалізацію, наявність менш ушкоджених та збережених функцій, резерви організму, на які необхідно буде опиратись у процесі корекційно-розвивальної та навчально-виховної роботи, ситуацію соціального оточення, в якому перебуває або перебувала дитина.

Організуючи освітній процесі дітей з помірним ступенем порушення інтелекту ми ніякою мірою не вказуємо на необхідність відкинути у навчально-виховному процесі формування у них навичок письма, читання, рахункових операцій, адже це може позитивно вплинути на розвиток їхніх інтелектуальних здібностей. Ми не вказуємо на категоричну альтернативу: формування знань з основ наук і надалі розвиток соціальних навичок, або лише формування соціального досвіду і при цьому категоричне відкидання роботи з розвитку навичок письма, читання і рахункових операцій. Ми хочемо вказати, що серед дітей з інтелектуальними порушеннями помірною ступеня зустрічається досить численна група, які не мають здатності до оволодіння навіть елементарними знаннями зі шкільної програми. Тому витратити значні зусилля на формування у них навичок письма, читання, рахункових операцій, на наш погляд, є не лише марною тратою часу спеціалістів, які з ними працюють, а й тратою часу дітей, гальмування розвитку їхнього практично-дійового та соціального досвіду. Цей час можна з більшою користю витратити на розвиток соціально-побутових та санітарно-гігієнічних навичок, навичок виконання трудових операцій, на розвиток комунікації з включенням додаткової та альтернативної її форм, навичок їхнього соціального просування, навичок, спрямованих на суспільну адаптацію та інтеграцію.

Так чому ж необхідно акцентувати увагу на необхідності проведення з ними спеціально організованого навчання?

Без навчання, без сторонньої допомоги, без підтримки, вказівки, стимулювання до дії такі діти самостійно не зможуть опанувати суспільно ціннісні форми поведінки і хоча б частково соціалізуватись.

Виключання можуть складати лише випадки, де батьки дуже люблять свою дитину, усвідомлюють її проблему і роблять все можливе і навіть неможливе для надання їй допомоги. Але ці випадки одиничні.

Безпосередньо саме завдяки спеціально організованому, цілеспрямованому освітньому процесі діти цієї групи можуть отримати необхідний комплекс елементарних знань, умінь і навичок, певних абстрактних уявлень, які стануть основою і допоможуть їм, відповідно до наявних можливостей, адаптуватись до життя у соціальному середовищі. При цьому таке навчання має в основі містити їхні можливості, особистісні якості, прагнення, уподобання. Тобто, ми акцентуємо увагу саме на необхідності у процесі організації їхнього навчання орієнтуватись на індивідуальну траєкторію, робити його особистісно центрованим і особистісно спрямованим.

Відповідно до законодавчої бази України всі діти зазначеної категорії вважаються научуваними, мають право на освіту, яка відповідає їхнім можливостям та повинні її отримати у віці від 6 до 18 років. Роботу із дітьми з помірним ступенем порушення інтелекту організовують за спеціальними програмами, які включають у себе освітні галузі – мовно-літературну, математичну, природничу, соціально і здоров'язбережувальну, громадянську та історичну, технологічну, інформативну, мистецьку і фізкультурну [4]. У контексті роботи з дітьми з помірним ступенем порушення інтелекту ці галузі мають відповідати певній меті виховання: сенсомоторному розвитку, соціальному тренуванні, самообслуговуванні, господарсько-побутовій праці, музиці, розвитку мовлення, формування елементарних письмових та математичних уявлень.

При цьому зміст навчання повинен бути максимально адаптованим до пізнавальних можливостей цих учнів, а сам матеріал подаватись у доступній формі, складні поняття виключатись, розділяти на невеликі частинки, їхнє використання зведено до мінімуму. На заняттях має використовуватись ще більш повільний темп пояснення, дотримання необхідних пауз, більше часу надаватись при виконанні практичних робіт. Новий матеріал необхідно повідомляти малими і навіть дуже малими дозами, давати його поступово, враховувати індивідуальний темп засвоєння, постійно іти від конкретного до загального, від того, що вже засвоїли – до нового, перед вивченням нового ґрунтовно відтворювати попередньо вивчене. Враховувати те, що у таких дітей порівняно легше сформувані нове, а ніж корегувати вже сформоване. Поступово включати у діяльність, врахувати їхні негативні реакції на процес включення, постійно стимулювати пізнавальні можливості. Дозовано підходити до їхньої

самостійності під час виконання завдань, по можливості зменшувати допомогу. На початку навчання, у молодшому віці основну увагу приділяти розвитку навичок самообслуговування та санітарно-гігієнічних навичок, розвитку моторики – дрібної і загальної, формуванню вербального мовлення або інших засобів спілкування через використання додаткової та/або альтернативної комунікації. У старшому віці необхідно робити акцент на формуванні доступних трудових умінь та необхідних для соціальної адаптації поведінкових навичок і звичок.

2. Індивідуальна траєкторія розвитку

Індивідуальна програма розвитку – це документ, яким визначається індивідуальний маршрут дитини у процесі навчання і який містить перелік послуг, які будуть надані їй та є угодою між педагогічним колективом та батьками або особами, що їх замінюють щодо реалізації зазначених послуг.

Індивідуальна освітня траєкторія – це персональний шлях реалізації особистісного потенціалу дитини, який необхідно сформуванню з урахуванням її можливостей, нахилів, здібностей, уподобань, потреб, мотивації та наявного особистого досвіду.

Підтримка індивідуальності дозволить здійснити повноцінний розвиток особистості дитини, а одним із варіантів, які сприяють реалізації індивідуальних освітніх потреб і права дитини на вибір свого шляху розвитку, є індивідуальний освітній маршрут. Але при цьому необхідно відзначити, що діти з помірним ступенем інтелектуального порушення досить умовно можуть реалізувати основні напрямки індивідуального освітнього маршруту, такі як змістовий, діяльнісний і процесуальний.

Необхідно відмітити, що розкриття потенційних можливостей дітей з порушенням інтелекту помірного ступеня залежить не стільки від форм навчання, скільки від гнучкості самого освітнього процесу, який має бути націлений на урахування їхніх можливостей, рівня наданих послуг із спрямуванням на кінцеву мету – соціальну адаптацію відповідно до наявного рівня можливостей. Також потрібно враховувати, що дітям цієї групи необхідне надання спеціальної навчальної допомоги якомога раніше. Саме тому у спеціальних закладах для таких учнів доречно відкривати групи дошкільного перебування. Чим раніше почнеться їхнє навчання через формування навичок самообслуговування, санітарно-гігієнічних і поведінкових навичок – тим легше вони будуть ними опановувати хоча б на елементарному рівні.

У процесі формування індивідуальної освітньої траєкторії необхідно дотримуватись єдності раннього виявлення порушень, проведення комплексного дослідження психічного, особистісного і поведінкового профілю, оптимізації корекційних впливів з урахуванням рівня розвитку, використання спеціальних методик, технологій, технік та прийомів навчання, організовувати наступність дошкільного, шкільного і післяшкільного освітнього простору, який для них є надзвичайно важливим і необхідним та через відсутність якого у більшості з них після закінчення закладу освіти включаються декомпенсаційні процеси.

Для реалізації індивідуальної освітньої траєкторії дітей з помірним ступенем порушення інтелекту необхідно розробити індивідуальний навчальний план та, за потреби, індивідуальну програму розвитку. Окремий документ, де визначається індивідуальна освітня траєкторія, для цих дітей розробляти не потрібно.

Розкриття потенційних можливостей визначається також наявністю індивідуальних програм розвитку, навчальних планів і програм, спеціального обладнання, спеціальних методик, диференційованістю медичних, логопедичних, соціально-психологічних послуг, майстерністю і професійністю вчителів, які з ними працюють.

Індивідуальна освітня траєкторія для дітей з помірним ступенем інтелектуального порушення має включати в себе певні аспекти:

- рекомендації щодо врахування у освітньому процесі індивідуальних особливостей розвитку психічних процесів – пам'яті, уваги, уяви, мислення, мовлення, емоційно-вольових та поведінкових якостей;

- формування мотиваційного компоненту опанування запропонованими знаннями через використання найбільш доступних видів діяльності, у першу чергу ігрових і тих, які містять у собі задоволення базових фізіологічних потреб – тепла, ласки, любові, уваги, безпеки, організовувати включеність і зануреність у навчання через елементи зацікавлення; спрямовання роботи на формування позитивної мотивації до навчання і до оволодіння поведінковими навичками і звичками, необхідними у соціальному середовищі;

- врахування постійної потреби у руховій активності через виключення або зменшення до мінімуму тих видів роботи, які потребують посидючості і тривалого перебування у одноманітних позах; використання постійної зміни діяльності під час освітнього процесу; використання руханок, фізкультурхвилинок, фізкультурних розрядок, моторних пауз, тренувальних вправ тощо;

- формування навичок комунікації, в першу чергу використання вербального мовлення; у випадку наявних проблем і неможливості оволодіння ними – становлення невербальних навичок комунікації через включення допоміжних паралінгвістичних, міміко-проксемічних методів та методів візуального контакту, а також методів альтернативної комунікації – піктограми, системи Блісса, системи Макатон, Pictogram Communication Symbols Mayer-Jonson (PCS), Датської системи жестів та інших;

- розвиток базових психічних функцій, і в першу чергу пам'яті та уваги як основи для формування умінь, навичок і звичок.

3. Спеціально організований освітній простір

Для забезпечення можливостей дітей з інтелектуальними порушеннями помірного ступеня отримати відповідні знання, уміння і навички з урахуванням їхніх індивідуальних здібностей у спеціальних закладах освіти необхідно створити сукупність умов, способів і засобів для їхньої реалізації.

З урахуванням цього необхідно правильно підійти до організації їхньої роботи під час освітнього процесу. У нашій країні навчання відбувається на уроках. Але при цьому потрібно відзначити малу продуктивність цих дітей під час такого навчання навіть за умови використання спеціальних методів та технологій для дітей з легкими ступенем порушення інтелекту. У дітей з помірним ступенем, крім низької продуктивності, відмічається практична відсутність мотивації, нетривала концентрація уваги (до 2-3 хвилин на початку навчання і до 5-7 хвилин у більш старшому віці), порушення процесів запам'ятовування, значні проблеми мисленнєвої діяльності, особливо при використанні узагальнених, абстрактних понять. **Тому використовувані на сучасному етапі навчання дітей з помірним ступенем порушення інтелекту уроків з окремих навчальних дисциплін (наприклад, із формування навичок читання і письма, з формування елементарних математичних уявлень, із соціально-побутового орієнтування тощо) у їхній традиційній інтерпретації і з відповідним часовим проміжком не дає позитивного ефекту.**

На теперішній час у спеціальному закладі освіти, де навчаються діти з помірним ступенем порушення інтелекту, реалізація компетентностей освітніх галузей забезпечується викладанням певних навчальних дисциплін. Так, мовно-літературну забезпечує дисципліна "Формування навичок читання і письма"; математичну – "Формування елементарних математичних уявлень"; природничу – "Я досліджую світ"; соціально і здоров'язбережувальну – "Соціально-побутове орієнтування" (у старших класах – "Основи природознавства");

громадянську та історичну – у початкових класах не забезпечується; технологічну – “Предметно-практичне навчання”; інформативну – не забезпечується (у старших класах – “Елементарні побутові знання комп’ютера та електроніки”); мистецьку – “Розвиток художньо-естетичних навичок”; фізкультурну – “Адаптивна фізична культура”.

Також необхідно відзначити, що відповідно до програми з дітьми з помірним ступенем порушення інтелекту організовується корекційно-розвиткова робота. Вона має включати необхідні для індивідуального розвитку кожної дитини заняття – з альтернативної та додаткової комунікації, ритміки, логопедичної допомоги, психомоторного та сенсорного розвитку. Зміст корекційно-розвивальної складової має бути зорієнтований на соціальну адаптацію, на корекцію наявних порушень, на загальний фізичний розвиток відповідно до їхніх можливостей.

Крім того, виділяється додатковий час на предмети, факультативи, індивідуальні заняття та консультації. У цей час можуть бути включені заняття за вибором – подорож у життя, театральна логоритміка, розвиток вербальної комунікації, удосконалення навичок читання і письма, формування математичних уявлень, індивідуальні заняття з природознавства та сільського господарства, індивідуальні мистецькі (арт-терапевтичні) заняття.

При цьому години, які передбачені для фізичної культури та корекційно-розвиткових занять, не враховуються при визначенні гранично допустимого навантаження на учня з помірним ступенем порушення інтелекту.

З урахуванням особливостей психофізичного розвитку дітей з помірним ступенем порушення інтелекту, на нашу думку, є недоцільним працювати з ними протягом усього уроку (навіть якщо він триває у 1-му, 2-му класах 35 хвилин, а надалі – 40-45 хв.) над вивченням абстрактних понять про, наприклад, додавання і віднімання у певних межах. Це – пуста трата часу як самих дітей, оскільки вони не зможуть застосувати ці знання і використати їх у соціальних ситуаціях, так і педагогів, які могли б навчити їх чомусь іншому, більш необхідному. Ті знання, які діти з помірними інтелектуальними порушеннями отримують на окремих уроках, наприклад із формування елементарних математичних уявлень, вони все рівно не зможуть застосувати у своїй практичній діяльності у соціальному середовищі через швидке забування і невміння їх переносити з одних ситуацій у інші, які не пропонувались на таких уроках. На уроках відбувається перевантаження дітей, оскільки педагоги повинні орієнтуватись саме на певний навчальний матеріал, наприклад, на математичні уявлення.

Саме тому виникає потреба компонувати на уроці кілька напрямків різного характеру, які будуть між собою органічно поєднуватись, доповнювати та підкріплювати один одного.

Крім цього, доречно використовувати різні форми роботи, у основу освітнього процесу ставити провідну діяльність дітей у той чи інший період їхнього розвитку. Тому, як уже відзначалось вище, ми говоримо про те, що, наприклад, математичним уявленням їх навчати потрібно, але при цьому орієнтуватись на соціально орієнтовані математичні складові. Наприклад, використовувати цифри як знаки прив'язки до певних, фізіологічно значущих для них об'єктів: аптека – вул. Шевченка 94, школа – вул. Петлюри 18, продуктовий магазин – вул. Квіткова 35, маршрутне таксі, яке їде до школи – № 17, квартира, у якій проживають бабуся з дідусем – 66 тощо.

Так само це стосується і формування навичок письма і читання, основ природознавства, формування трудових навичок тощо. За такого підходу до організації освітнього простору педагоги можуть ефективніше планувати свою роботу з урахуванням потреб і можливостей дітей у соціально-побутовому орієнтуванні через формування навичок миття посуду, поливання квітів, приготування бутербродів, орієнтування на вулиці, у магазині; формування навичок читання і письма – шляхом використання елементів глобального читання; формування трудових операцій – через тренування і закріплення необхідних навичок при використанні різних форм роботи тощо. У процесі проведення такої роботи доречно надати можливість педагогу самостійно змінювати формат завдань і коригувати необхідність проведення перерви та їхню тривалість.

З точки зору педагогічного навантаження можна використовувати принцип планування і оплати праці вчителя не за навчальну годину протягом 45 хвилин, а за календарний день. Тобто, оплачувати не 4 уроки на день, а роботу, наприклад з 9 години ранку до 13. Тим більше, що з такими дітьми процес навчання відбувається і у позаурочний час – у процесі виконання санітарно-гігієнічних процедур, під час прийому їжі, при плануванні власних дій тощо. Це дозволить педагогу підбирати навчальний матеріал з різних дисциплін дозовано, з урахуванням рівня працездатності учнів, постійно переключати їх з одного виду діяльності на інший, підтримувати цікавість до навчання.

Також необхідно супроводити освітній процес візуалізацією відповідної роботи. Для цього доцільно використати візуальний розклад занять, проводити структуроване навчання з використання піктограм або інших знакових систем, у освітній простір постійно

включати зоровий супровід тих чи інших актуальних моментів, застосовувати картки візуальної підтримки навчального процесу на його різних етапах.

4. Архітектурний класний дизайн

Класна кімната, у якій проводяться заняття з дітьми з помірним ступенем інтелектуального порушення, має бути не меншою, а ніж 35 м². Вона повинна бути достатньо просторою, без зайвих речей, без предметів, які можуть спричинити їхнє травмування. Бажано, щоб поряд була туалетна кімната, що забезпечить швидкий доступ до умивальника, вбиральні. Це дозволить педагогові і його асистенту контролювати фізіологічні потреби дітей і надавати окремим з них необхідну допомогу не залишаючи інших без уваги. Приміщення має бути добре освітленим, при цьому мати можливість зміни освітлення (штори, жалюзі) і дотримання температурного режиму 18-20°C.

Кімната може бути розбита на різні частини або зони.

Наприклад, навчальна зона може включати одномісні парти відповідно до вікових характеристик та особливостей дітей. При цьому вони повинні легко трансформуватись у коло або квадрат, тобто бути мобільними, а їхні кольори – нейтральними. Її також можна назвати зоною для групової або спільної роботи.

Зона вчителя, де він міг би зберігати і використовувати необхідне для занять обладнання, комп'ютер, роздаткові матеріали, інші необхідні для навчання речі. Ця зона повинна бути відповідно обладнана для демонстрації дітям необхідних для засвоєння матеріалів.

Зона для індивідуальної роботи може включати в себе частково захищену невеличку територію, де могли б працювати асистент вчителя або асистент дитини з окремим учнем.

Ігрова зона має бути обладнана килимом, де діти могли б спільно з вчителем і його асистентом (за необхідності) гратись або працювати у змінній обстановці. У цій зоні мають бути розміщені іграшки, пазли, настільні ігри, якими вони могли б гратись самостійно, групою або з педагогом.

Зона соціально-побутова, відповідно обладнана і де діти могли б переключитись на виконання більш доступної для них роботи. У цій зоні можна знайомити дітей з продуктами харчування, кухонним обладнанням, правилами користування і догляду за ним, приготуванням їжі, санітарно-гігієнічними вимогами щодо обробки продуктів. Ця зона також дасть змогу моделювати ситуації комунікації з вчителем, батьками, однолітками, психологом.

Зона фізичного розвантаження може включати в себе тренажери або інші засоби для зняття фізичної напруги або виконання рухових вправ. Також її можна доповнити елементами зони сенсорного розвантаження. У цьому випадку необхідно брати ті складові із сенсорної кімнати, які б не заважали іншим дітям і не відволікали їхню увагу.

Залежно від особливостей дітей, які навчаються у даній групі, вчитель може організувати і використовувати й інші форми зонування приміщення.

Висновки. Діти з помірним ступенем порушення інтелекту на сучасному етапі розвитку суспільства розглядаються як особистості, які мають ті ж права, що й інші члени спільноти, але через особливості індивідуального розвитку їм необхідно надавати особливі освітні послуги. Завдяки використанню у сучасній комплексній допомозі компетентісного підходу можливо досягнути позитивних змін у їхній особистісно-мотиваційній, пізнавальній, моторній та емоційно-вольовій сферах. При цьому використання у освітньому просторі соціально орієнтованої моделі, яка включає в себе навчання як основу формування соціально ціннісних компетенцій, формування індивідуальної траєкторії розвитку, створення спеціально організованого освітнього простору, організацію архітектурного класного дизайну з урахуванням потреб дітей з помірним ступенем порушення інтелекту дозволить оптимізувати цей процес і включити в нього соціально ціннісні і соціально значущі для них аспекти. Соціально орієнтована модель освітнього простору дасть можливість оптимально підходити до учбового навантаження таких учнів, значно ефективніше і доцільніше використовувати можливості педагогів, які з ними працюватимуть.

Також необхідно відзначити, що ефективність соціально спрямованої моделі організації освітнього простору посилиться за умови дотримання наступності дошкільного, шкільного і післяшкільного процесу. Необхідність раннього включення у систему корекційно-розвивальної роботи продиктовано отриманими позитивними результатами розвитку вказаної категорії дітей як у нашій країні, так і за кордоном. А доцільність створення післяшкільного трудового, соціально спрямованого, певною мірою продовженням навчального і корекційно-розвивально орієнтованого простору для дітей цієї групи доведено закордонними дослідженнями, зокрема створенням у Польщі терапевтичних центрів [5].

Бібліографія

- 1. Захист дітей**, які потребують особливої уваги суспільства. Державна служба статистики України, 2018. https://ukrstat.gov.ua/druk/publicat/kat_u/2018/zb/07/zb_zdpus_2017.pdf .
- 2. Про затвердження Переліку** медичних показань, що дають право на одержання державної соціальної допомоги на дітей-інвалідів віком до 16 років. Наказ Міністерства охорони здоров'я України, Міністерства праці та соціальної політики України, Міністерства фінансів України від 8 листопада 2001 року N 454/471/516. <https://ips.ligazakon.net/document/REG6264?an=2645> .
- 3. Гаврилов О.В.** Особливі діти в закладі і соціальному середовищі. Кам'янець-Подільський: Аксиома, 2009. 308 с.
- 4. Наказ Міністерства** освіти і науки України Про затвердження типової освітньої програми початкової освіти спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей з особливими освітніми потребами від 26.07.2018 р. за № 814. https://zakononline.com.ua/documents/show/28763__729508 .
- 5. Гаврилов О.,** Липа В., Ляшенко О, Левицький В., Кулеша Є., Данільченко В. (2017). Прикладна корекційна психопедагогіка: олігофренопедагогіка. Кам'янець-Подільський. ТОВ "Друк-Сервіс". 600 с.

References

- 1. Zahist ditey**, yki potrebuyt osoblivoi uvagi suspilstva. Derghavna slughba statistiki Ukraini, 2018. https://ukrstat.gov.ua/druk/publicat/kat_u/2018/zb/07/zb_zdpus_2017.pdf .
- 2. Pro zatverdgheniy Pereliku** medijhniy pokazan, sho dayt` pravo na oderjaniy derghavnoi sotsialnoy dopomogi na ditey-invalidov vikom do 16 rokiv. Nakaz Nakaz Ministerstva ohoroni zdoroviy Ukraini, Ministerstva pratsi ta sotsialnoy politike Ukraini, Ministerstva finansivv Ukraini vid 8 listopada 2001 roku N 454/471/516. <https://ips.ligazakon.net/document/REG6264?an=2645> .
- 3. Havrilov O.V.** Osoblivi diti u zakladi I sotsiak`nomu seredovisthi. Kamiynets-Podil`sriy: Aksioma, 2009. 308 s.
- 4. Nakaz Ministerstva** osvitu I nauka Ukraini, Pro zatverdjeniy tipovoi osvitr`oy programi pothatkovoї osviti spetsial`nih zakladiv zagal`noi stdnoi osviti dla ditey z osoblivimi osvitnivi potrebavi vid 26.07.2018 r. za № 814. https://zakononline.com.ua/documents/show/28763__729508 .
- 5. Havrilov O.,** Lipa V., Liyshenko O., Levitskiy V., Kulesha E, Daniltsenko V. (2017). Prikladna korektsiyna psihopedagogika: oligofrenopedagogika. Kamiynets-Podil`sriy: TOV "Druk-Servis". 600 s.

Стаття отримана 15.02.2024 р.

УДК: 373.3.015.311:616.89

DOI 10.32626/2413-2578.2024-23.72-89

Н. ГАВРИЛОВА

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

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЛОГОПЕДИЧНОГО ВИСНОВКУ: ЛІНГВІСТИЧНИЙ ТА ПСИХОЛІНГВІСТИЧНИЙ АСПЕКТ

Відомості про автора: ГАВРИЛОВА Наталія – кандидат психологічних наук, професор кафедри логопедії і спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Contact: HAVRYLOVA Natalia. PhD in Psychological Sciences, Professor, Professor of the Department of Speech Therapy and Special Techniques of Kamyanets-Podilsky Ivan Ohienko National University, Kamyanets-Podilsky, Ukraine.

Гаврилова Наталія Особливості формування логопедичного висновку: лінгвістичний та психолінгвістичний аспект. Процес формування логопедичного висновку за результатами вивчення та оцінювання мовлення як функціональної системи є вагомим складовою роботи вчителів логопедів інклюзивно-ресурсних центрів, закладів дошкільної та загальної середньої освіти, реабілітаційних центрів тощо. Пріоритетним питанням сьогоденного етапу професійного становлення цих фахівців є подальше удосконалення у них умінь працювати в команді психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами не шляхом дублювання один одного, а взаємодоповнення на чіткій аргументованій та зрозумілій основі. За таких умов виникає необхідність подальшого удосконалення інструментарію для проведення логопедичної діагностики та написання логопедичного висновку.

Представлене у публікації дослідження є лише першим кроком на шляху формування нових підходів щодо вивчення та оцінювання стану розвитку мовлення у осіб різних вікових категорій. На підставі науково-теоретичного аналізу було розроблено та представлено найбільш загальну модель логопедичного висновку, що включає різні компоненти мовлення, які на нашу думку мають бути представленими у ньому.

Ключові слова: логопедичний висновок, лінгвістичний підхід, психолінгвістичний підхід.

Havrylova Natalia. Peculiarities of forming a speech therapy conclusion: linguistic and psycholinguistic aspects. The process of forming a speech therapy conclusion based on the study and assessment of speech as a functional system is a significant component of the work of speech-language pathologists in inclusive resource centers, preschools, general secondary education institutions, rehabilitation centers, and other similar settings. A priority issue at the current stage of professional development for these specialists is the further enhancement of their skills in working as part of a psychological-pedagogical support team for children with special educational needs, not through duplicating each other's roles, but through complementary interaction based on clear, well-reasoned, and comprehensible foundations. Under these conditions, there arises a need for the further refinement of tools for conducting speech therapy diagnostics and writing speech therapy conclusions. The objective of the research presented in this publication is to develop the most general model of a speech therapy conclusion from the perspectives of linguistic and psycholinguistic approaches. The article identifies the differences between "Speech Therapy Diagnosis" and "Speech Therapy Conclusion." Many scientific publications in the fields of linguistics and psycholinguistics were analyzed to define the essence of concepts such as "sign," "function," "speech functional system," "phoneme," "lexeme," "sentence," "text," and others. Based on the results of the theoretical analysis, specific components that should be included in the speech therapy conclusion were determined. In our understanding, the most general speech therapy conclusion should include information that does not contradict the approaches specified in the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF), but rather complements it, taking into account the regularities of the development of the Ukrainian language. Specifically, for children aged 4 years and older, it should contain information about the developmental status of such language components as a phoneme, a word, a sentence, and a text. Each of these components should be significantly characterized from several positions: features of perception and realization of its form in spoken and written language and in the process of communication; specifics of the assimilated content; the system of connections that ensure its functioning; and the functions it performs. The proposed model is tentative and may still be a subject of discussion at this stage. Further, it is planned to test it to determine the practical conditions under which it can be most effectively used.

Key words: conclusion about the state of speech development, linguistic approach, psycholinguistic approach.

Постановка проблеми. Пріоритетною тенденцією реформування системи сучасної логопедії є перехід від постановки логопедичного діагнозу до написання логопедичного висновку, що дає підстави для більш точного та обґрунтованого формування індивідуальних програм корекції порушень мовлення у дітей.

Передбачається, що такі поняття як “*Логопедичний діагноз*” та “*Логопедичний висновок*” нетотожні. Слово діагноз походить від грец. Διάγνωσις, лат. Diagnosis “розпізнавання”; від dia “нарізно” + gnosis “знання”. В тлумачному словнику української мови цей термін розглядають як “...короткий лікарський висновок про характер і суть захворювання визначений на підставі всебічного дослідження хворого...” [26, с. 293]. У тлумачному словнику фармацевтичних термінів вказано, що це “...медичний висновок про патологічний стан здоров’я обстежуваного, про наявне захворювання (травму) чи про причину смерті, виражений у термінах ...” [4]. З огляду на сказане “*Логопедичний діагноз*” можна представити як короткий висновок про характер порушення мовлення та причини, що його зумовлюють виражений у терміні. Тоді коли “*Логопедичний висновок*” розглядають як висновок про комплексну оцінку стану розвитку мовлення [22]. На сучасному етапі в умовах необхідності більш коректного ставлення до осіб з порушеннями мовленнєвого розвитку (надалі – ПМР), вказують на доцільніше застосування розгорнутої форми, що характеризує основні складові порушеного мовлення чи базових компонентів необхідних для ефективного розвитку особи з ПМР. Саме правильне формування логопедичного висновку може стати основою для ефективного створення індивідуальних програм спрямованих на подолання порушень мовлення у осіб різних вікових груп. І саме такий підхід розглядають як найбільш раціональний та продуктивний для подолання різного роду порушень, загалом .

Проте, на сучасному етапі є ряд проблем пов’язаних із написанням такого висновку. До кінця не з’ясовано, що він має містити. Яким чином він має бути сформульований, щоб з одного боку не образити батьків, з іншого дати належну підказку фахівцям, які будуть працювати із дитиною про стан засвоєння нею мови, розвитку мовлення та навичок спілкування, причин, що обумовлюють ці порушення.

Аналіз науково-теоретичних джерел. На початку переходу від постановки діагнозу до написання логопедичного висновку пропонували формувати мовленнєву характеристику коротко [19]. А саме, вказати на мовленнєві компетентності (знання, здібності, уміння,

навички) порушені у дитини та рекомендовані напрямки (потреби) проведення з нею навчально-корекційної роботи.

Без чіткої рекомендації, на які особливості мовлення потрібно звернути увагу, характеристика формувалася неповно, із пропуском вагомих компонентів на які потрібно звернути увагу. Створився розрив між роботою фахівців інклюзивно-ресурсного центру і логопедами які працюють на місцях. У практичній діяльності логопеди самостійно мали вирішувати складні задачі пов'язані з формуванням повної мовленнєвої характеристики на дитину та складання індивідуальної програми її розвитку.

Більш пізні дослідження цієї проблеми [20] вказують на необхідність враховувати при формування висновку сучасні підходи, описані в міжнародній класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності і здоров'я людини (надалі МКФ). Оскільки МКФ виходить із поєднання медичної і соціальної моделей, обмеження життєдіяльності у ній розглянуте у таких аспектах як функції та структури організму; діяльність та участь; фактори середовища. А тому індивідуальна характеристика дитини з тяжким порушенням мовлення (надалі ТПМ) має бути націлена на визначення: 1) ступеня розвитку мовної чи мовленнєвої компетентності; 2) особливостей психічного розвитку дитини, пов'язаного із мовленнєвим недорозвиненням з позиції психолінгвістики; 3) впливу факторів навколишнього середовища на дитину з порушеннями мовлення.

Новий погляд на формування висновку на дитину з порушеннями розвитку мовлення (надалі ПМР) безумовно вагомий для означення кола проблем пов'язаних з її розвитком, проте він широкий і враховує не лише логопедичний аспект, але й психологічний та соціально-педагогічний і до кінця не дає відповіді на запитання про головні напрямки формування саме “Логопедичного висновку”.

Більш конкретні поради щодо формування логопедичного висновку були запропоновані Н. Заєрковою, А. Трейтяк (2021) [9]. Автори вказують на необхідність більш широкого написання висновку з вказівкою на стан розвитку порушених у дитини сторін мовлення (фонетичної, лексичної, граматичної, зв'язного мовлення) та стан розвитку у дітей з ПМР сенсо-моторних процесів та когнітивних функцій. Також автори вказують на необхідність урахування класичних логопедичних підходів під час аналізу результатів логодіагностики з використанням клініко-педагогічної та психолого-педагогічної класифікації порушень мовлення.

На нашу думку, підхід запропонований науковцями з одного боку конкретизує “Логопедичний висновок” з вказівкою наслідку-причини,

а з іншого боку може бути занадто об'ємним і крім потрібної інформації включати зайву, ту, яка є пріоритетною для інших членів команди (психолога, корекційного педагога, ін.) і висвітлена ними. Також є певні протипоказання щодо застосування спеціальної термінології при написанні висновків, про що наголошено у спеціальних розпорядженнях розроблених МОН [22].

Таким чином, робота над структурою формування логопедичного висновку має бути продовжена з означенням його структурних компонентів та коректною термінологією.

Мета статті: з урахуванням лінгвістичного та психолінгвістичних підходів виділити основні складові, що мають входити у “Логопедичний висновок” та, на цій підставі, сформулювати найбільш його загальну модель.

Для уточнення позиції з якої виходили у дослідженні, детальніше зупинимося на характеристиці складових мовлення та базових компонентах необхідних для його розвитку.

Складові мовлення виділяють опираючись на вчення про “знаки” і “символи”, які заміщають конкретні предмети та явища. Саме їх розглядають як засоби за допомогою яких людина пізнає навколишню реальність і передає свої знання іншим. У філософії є окрема наукова галузь – семіотика, яка вивчає закономірності та засоби пізнання людиною об'єктивної реальності, де знаки та символи розглядають як засоби опосередкування необхідні людині для адаптації в об'єктивній реальності [29].

У цьому знаково-символічному просторі особливе місце належить вербальним знакам та символам, які допомогли вивести людину на вищий, абстрактний рівень світосприймання.

Знак, як вказує Л. Виготський (1934) [2] є штучним засобом, який у психічній ситуації виконує роль стимулу, а потім і регуляції та контролю за протіканням діяльності. Він формується в процесі діяльності і характеризується системою зв'язків. Завдяки тому, що знак формується за міжаналізаторної участі, він стає гнучким у застосуванні.

Процес засвоєння та застосування знаків як опорних компонентів свідомості, необхідних для усвідомлення себе та усього, що навколо, пояснюють з позиції розуміння поняття “функція” і принципів її локалізації (О. Лурія, 1977 [34]). На сучасному етапі *функцію*, з позиції біології, фізіології вищої нервової діяльності та психології, розглядають як складну пристосувальну діяльність спрямовану на здійснення певної фізіологічної чи психологічної задачі. Характерною її особливістю є системність побудови та динамічна локалізація в корі

головного мозку. *Вищі психічні функції* розглядають як складні саморегулюючі системи, соціальні за своїм походженням, опосередковані за своєю побудовою, свідомі та довільні за способом функціонування.

Кожну складову мовлення можна розглянути як функцію, якій притаманні усі її ознаки, а загалом мовлення - складна ієрархічно побудована функціональна система.

Засвоєння та функціонування будь якого знаково-символічного компоненту мовлення відбувається за участі як периферійних ділянок мовленнєвого апарату, слухової аналізаторної системи так і центральної його частини. А тому, логічно, що при ураженні будь якої із цих ділянок порушується цілісність уявлення про вербальний знак в системі зв'язків та відношень.

Інтегральні характеристики знаково-символічних компонентів мовлення формувалися завдяки дослідженням науковців у галузі лінгвістики та психолінгвістики (Є. Соботович (2004) [27], Л. Калмикова, Г. Калмиков, І. Лапшина, Н. Харченко (2008) [23]) Мова і мовлення були розглянуті як дві взаємопов'язані ланки мовленнєвої діяльності де *мова* – це система символічних умовних знаків, а *мовлення* продукт внутрішньої мовленнєвої діяльності спрямованої на усвідомлення (розуміння) внутрішнього змісту вербальних компонентів, та програмування за їх участі висловлювань.

У результаті дослідження мови і мовлення як взаємопов'язаних компонентів, було виділено *дві складові* формування *мовленнєвої діяльності*: *лінгвістичну*, що включає коло “мовних знань” та *комунікативну*, що передбачає формування комплексу дій, які забезпечують розуміння та породження мовлення (Є. Соботович, 2004 [27]).

М. Кордуел (2002) [12] пов'язує розвиток мовлення з формуванням у дітей компетентності у спілкуванні. Ефективність її формування прямо залежна з опануванням чотирма підсистемами мови: 1) фонетики, що забезпечує здатність до сприймання, усвідомлення і відтворення звукового складу слова; 2) семантики, що забезпечує здатність до розуміння змісту слів і словосполучень); 3) граматики, як здатності до розуміння і застосування правил узгодження та поєднання слів у реченні; 4) прагматики, як здатності до усвідомлення та використання правил спілкування, що включає ланки декодування і кодування інформації.

Визначено, що на етапі засвоєння мови та в процесі формування мовленнєвої діяльності дитина опановує одиницями мовлення різного рівня складності. Чи усі одиниці мовлення відповідають ознакам

знаку? Як вказує Н. Ктитарова (2009) [13] – це питання суб'єктивного ставлення. Згідно унілатеральної теорії (О. Лосєв, О. Мельничук та інші) – у мові усе знаки. Згідно білатеральної теорії (Ф. де Соссюр, Л. Абрамян та інші) – існує неповна співвіднесеність між одиницями мовлення та знаками:

1) фонеми та склади – розглядають як мінімальні одиниці мовлення, що забезпечують впізнавання і розрізнення мовних знаків. Їх відносять до субзнакового рівня і знаками ще не вважають, оскільки вони мають лише один план вираження - форму;

2) морфеми та слова – які поруч із формальним фонетичним образом, включають смислове наповнення, беззаперечно відносять до знакового рівня;

3) словосполучення та речення – є складовими висловлювання, що додатково включають граматичне значення слів, послідовність слів, інтонацію. Їх відносять до суперзнакового рівня і, у більшій мірі розглядають не стільки як знаки, а як структури;

4) текст – як складова мовлення породжена образами-уявленнями, поняттями, судженнями та міркуваннями за визначеною тематикою не відноситься до жодного знакового рівня, але може розглядатися як одиниця мовлення, оскільки має чітко виражену структуру та зміст.

У вивченні форми та змісту компонентів мовлення опираються, у першу чергу, на основні положення запропоновані О. Леонтьєвим (1979) [14]. Ним було виділено лінгвістичний (предметний), психолінгвістичний (як компонентів мовленнєвої діяльності) та психологічний (індивідуально зорієнтований досвідом) зміст вербальних компонентів свідомості. Він вказує, що засвоєння мови і формування мовлення відбуваються паралельно і тому ці два процеси є взаємозалежними. Кожен компонент мовлення формується в єдності форми, змісту та як елемент програми діяльності. Саме це робить його динамічним, гнучким, здатним до виконання великої кількості функціональних задач: забезпечення пізнання, спілкування, передачі досвіду, планування різних видів діяльності (мовленнєвої, рухової, трудової, пізнавальної, ігрової тощо), регуляції емоційної сфери, контролю за діяльністю.

Отож, компоненти мовлення можна розглянути з позиції форми, наявності змістового наповнення, системи зв'язків, за участі яких вони утворюються та тих, які формують самі, а також функції, яку виконують.

Фонему, як складову мовлення розглядають, у першу чергу, з позиції форми. З формальної точки зору виділяють ті компоненти, що

забезпечують точність і чіткість вимови кожної фонемі окремо та точність вимови її у кожному слові (М. Савченко (2007) [25], Є. Соботович (2004) [27]).

Точність і чіткість вимови кожної фонемі забезпечується, з одного боку, вмінням правильно вимовляти кожну з них, а з іншого боку - усвідомленим і правильним сприйманням акустичного образу звука мовлення, вмінням співвідносити його з відповідним кінестетичним образом – артикулемою.

Точність вимови кожної фонемі у слові прямо залежна як від попередньо названих параметрів так і від уміння переключатися з однієї артикуляції на іншу, сприймати їх у словах у чіткій послідовності. Відомо також, що у словах фонемі набувають звучання алофона, тобто змінюють висоту та тривалість звучання. А саме, в процесі вимови слова може змінюватися амплітуда, висота звукової хвилі в залежності від позиції, в якій стоїть фонема у слові (наголошеної чи ненаголошеної); від тих звуків мовлення, у сусідстві з якими вона знаходиться; від індивідуальних частотних характеристик голосу того, хто говорить; темпу мовлення, середовища в якому говорить мовець (це може бути приміщення чи природне середовище тощо). Проте, залишається незмінною конфігурація, тобто форма звукової хвилі, утворена частотою коливань повітря в процесі вимови однієї фонемі. Ця характеристика і є еталоном, необхідним для сприймання її слуховим аналізатором і забезпечення впізнавання та розрізнення цих одиниць мовлення між собою у словах (К. Луцко (2016) [17], В. Тищенко (2007) [31]).

Визначено, що фонема виконує ряд функцій: а) символічну, оскільки є одиницею знакової системи; б) смислоутворювальну (як найменша складова слова); в) ототожнювальну (одна і та ж фонема може бути складовою різних слів); г) смислорозрізнявальну (два слова можуть різнитися лише одним звуком мовлення) (Є. Соботович, 2015 [28]).

Відомо, що ведучу роль у розвитку фонетичного боку мовлення відіграють слухова і дотиково-кінестетична аналізаторна система. Саме за їхньої участі найбільше формуються корисні ознаки фонем: наявність голосу чи шуму, уявлення про місце, спосіб артикуляції, палаталізацію, нозалізацію звуків мовлення. Також за їхньою участю відбувається акустичне сприймання мовних знаків, контроль за процесом їх відтворення. Зорова аналізаторна система у цьому процесі відіграє додаткову роль, допомагає усвідомити особливості артикуляції окремих звуків мовлення: голосних; приголосних губно-губних, губно-зубних, передньоязикових (М. Савченко (2007) [25]; Ю.

Рібцун, В. Тищенко (2008) [24]). Поруч із цим відзначають вагому роль зорового аналізатора в процесі корекції порушень фонетичного боку мовлення, оскільки саме він забезпечує обхідний шлях у навчанні дітей з порушеннями мовлення.

Семантична складова фонетичного боку мовлення є предметом дослідження науки фоносемантики. Рядом науковців (В. Левицьким (2009) [15], Р. Мельничук (2018) [18]) було підтверджено функцію співвідношення між семантикою слова і його звуковою формою, суть якої полягає у здатності звука викликати асоціативно символічні значення. Цю властивість інтерпретують як конотацію звучання сформовану в процесі філогенезу. У свідомості людини кожен звук породжує певні асоціації, які ще співвідносять з емоційним та емоційно-ситуативним забарвленням. Такий асоціативний рівень формують у дитини ще від народження позначаючи окремі емоційно-забарвлені ситуації, предметно-практичні дії певними звуками та елементарними звукокомплексами. А, отже можна вважати уже ці компоненти мовлення першим засобом спілкування дорослого з дитиною.

Морфему розглядають як мінімальну одиницю мовлення, що не членується і є носієм основного значення слова (корінь) чи його відтінків (префікс, постфікс (суфікс і флексія або закінчення)). Формальна форма морфеми включає послідовно розташовані фонемі.

Лексему ж асоціюють безпосередньо зі словом (таким є переклад цього терміну з грецької мови) як самостійною одиницею мовлення, носієм значення. При цьому формальною (матеріальною) її формою вираження вважають комплекс морфем, фонетично зв'язаних інтонацією та одним наголосом.

При вивченні лексико-морфологічної семантики рекомендовано враховувати предметний та психологічний (понятійний) зміст слова, які об'єднують конотативне, денотативне, сигніфікативне, граматичне та синтаксичне значення. (С. Долженко, Ю. Рібцун (2020) [3], Л. Струганець, Ю. Струганець (2018) [19]).

Лексеми у свідомості людини існують у системі зв'язків та відношень: внутрішньослівних; парадигматичних; синтагматичних; асоціативно-дериваційних (епідигматичних) (М. Зарицький (2001) [8]; Л. Струганець, Ю. Струганець (2018) [19]). Вони формують семантичні поля з чітко виділеним ядром та периферією (О. Ткач, 2019 [32]). У межах лексико-семантичного простору рухається думка, функціонує процес спрямований на розпізнавання значення слова та відбору лексичних компонентів мовлення для програмування висловлювання.

Отож, слово як одиниця мовлення включає фоно-морфологічну оболонку, що становить його форму та внутрішньо-змістове наповнення яке містить предметно-логічне, граматичне та стилістичне значення. Також воно є базовою одиницею лексико-семантичної системи, робота якої підкоряється чітким законам. Головні функції слова – позначальна (референтна, або, з позиції психології, предметної співвіднесеності) і узагальнююча.

Речення є більш складною, по відношенню до слова, одиницею мовлення, яке виконує розповідну, спонукальну, запитальну та окличну функції а також забезпечує міжособистісне спілкування, є основою для побудови тексту. Його формальні та внутрішньо-змістові структурні компоненти розглядають у формально-граматичному, когнітивно-семантичному, комунікативно-прагматичному аспектах (О. Лимаренко, 2017 [16]).

Формально-граматичні компоненти *словосполучення* і *речення* в лінгвістиці розглядають із позицій представлених у дескриптивних (описових) граматиках, де їх визначено як традиційні граматичні форми (конструкції словосполучень і речень), що застосовуються в мовленні (текст завдяки ним розгортається у чітко виражену систему). При становленні граматики мовця, функціональної граматики (О. Бондарко, 2001 [1]) акцент із системи переключається на текст завдяки чому починають розглядатися варіативні прояви граматичних конструкцій, яких є безконечна кількість і які залежать від змісту ситуації (в формально-граматичному контексті виокремлюється когнітивно-семантичний). Найбільш сучасними вважаються породжувальні граматики (до яких відносять асоціативну та генеративну граматики), які враховують механізми породження мовленнєвого висловлення у процесі спілкування (комунікативно-прагматичний аспект). Найбільшим досягненням асоціативної граматики вважають визначення асоціативно-вербальної сітки мови, що включила: 1) варіативні синтаксичні моделі; 2) словотвірні моделі; 3) відмінкові структури; 4) оцінні функції, що відображаються через сполучувальні компоненти (М. Жинкін, 1982 [6]). Усі ці формальні компоненти речення застосовуються динамічно при його побудові у процесі спілкування. У генеративній граматиці (Н. Хомський, 2000 [33]) визначено поняття “мовна компетенція”, що включило базовий компонент знань з граматики (інтуїтивне вміння декодувати та утворювати основні форми речень необхідні для спілкування з оточуючими та засвоєння знань), які діти опановують до 5-ти років. Також представниками цієї теорії визначено, що в мовленні речення можуть трансформуватися (змінюватися), формуючи безкінечну кількість, за участі механізму мовленнєвої діяльності (механізм,

сензитивний період розвитку якого в середньому припадає на вік після 5-ти років).

Функції речення розглядають в контексті його перетворення у висловлювання – комунікативна функція, яку воно виконує, основна. В ситуації спілкування речення набуває певних додаткових смислів, пов'язаних з намірами мовця, розуміння ситуації та ставлення до неї тощо. Основними ознаками, що вказують на це визначають предикативність та інтонацію (А. Загнітко, 2019 [7]).

Текст є найскладнішим за формальною структурою та змістовим наповненням компонентом мовлення. З позиції лінгвістики (О. Кондратьєва (2011) [11], О. Станіслав (2012) [30], Ted Sanders Wilbert Sprougen (2012) [35]) формальна зв'язність тексту (когезія) тісно корелюється зі змістовою зв'язністю (когерентністю) й обидві забезпечують його цілісність. Когезія, як категорія логічного (синтагматичного) плану, включає види зв'язку (логіко-семантичного, синтаксичного і стилістичного видів) між елементами тексту. В цей же час когерентність як категорія психологічного (парадигматичного) плану, включає уявлення про цілісність тексту, з урахуванням чого розглядають його смислове наповнення.

З позиції психолінгвістики текст розглядають як складне семантико-синтаксичне утворення, що включає такі характеристики як цілісність (смислову, структурну і композиційну), смислову і граматичну зв'язність мовлення. В текст, як продукт мовленнєвої діяльності, включені сліди невербальної поведінки учасників комунікації. Він, володіє великим ступенем «інтерпретативності» (варіанти тлумачення його смислового змісту залежать від індивідуального світосприймання того хто його чує або читає). Формування тексту на рівні психіки забезпечується складними механізмами мовленнєвої діяльності. Саме за участі механізму, що забезпечує сприймання, інтерпретацію та формування текстових форм забезпечується головна його комунікативна функція (Л. Засєкін, С. Засєкін, 2002) [9].

Питання для обговорення.

Визначено (Є. Соботович, 2004), що за нормотипового розвитку до 4-5 років в мовленні дітей присутні усі компоненти мовлення. У подальшому вони лише удосконалюються, набувають вищого рівня розвитку. Тому, можна вважати, що логопедичний висновок для дитини 4-ох річного віку і старшої особи має містити інформацію про стан сформованості у неї усіх описаних компонентів мовлення в таких аспектах як форма, зміст, система зв'язків та основні функції. Найбільш загальну схему представлено у таблиці 1.

Таблиця 1

Орієнтовна модель для формування логопедичного висновку

Компоненти	Складові компоненти мовлення			
	Форма	Зміст	Система зв'язків	Основні функції
Фонема, склад	<p>Характеризують:</p> <ul style="list-style-type: none"> - участь голосової складки (наявність голосу чи шуму); - місце артикуляції; - спосіб артикуляції; - участь середньої частини язика (палаталізацію), - участь м'якого піднебіння язичка (нозалізацію). 	<p>Вказують на наявність асоціативно-символічного значення:</p> <ul style="list-style-type: none"> - емоційного, - емоційно-ситуативного. 	<p>Визначають характер сформованих взаємозв'язків, що включають акустичний образ фонем/ алофона; його кінестетичний образ та моторно-руховий компонент.</p>	<p>Виконує / не виконує функцію:</p> <ul style="list-style-type: none"> - символічну; - смислоутворювальну, ототожнювальну,
Морфема, слово	<p>Характеризують:</p> <ul style="list-style-type: none"> - якість фоно-морфологічної оболонки, що включає послідовно розташовані фонем, склади, (для слова) морфем; - інтонацію з якою вимовляється слово; - характер наголосу. 	<p>Вказують на стан розвитку розуміння слів:</p> <ul style="list-style-type: none"> - предметного значення слова (слів що позначають назву, дію, ознаку, обставину, місце, кількість, особу тощо.); - психологічного (понятійного) змісту слова (конотативного, денотативного, сигніфікативного) 	<p>Визначають характер зв'язків між уживаними словами:</p> <ul style="list-style-type: none"> - образно-ситуативний, - синтагматичний, парадигматичний; епідигматичний; - ядерну основу семантичного поля слів (словник, що традиційно використовується для спілкування); - обсяг периферії семантичного поля (словник, розуміння якого є, проте він мало використовується або не використовується в мовленні) 	<p>Виконує / не виконує функцію:</p> <ul style="list-style-type: none"> - позначальну, - узагальнюючу.

Словосполучення, речення	Характеризують особливості використання форм: - формально-граматичних (синтаксичних моделей, словотвірних моделей; відмінкових структур; сполучувальних компонентів речення); - комунікативно-прагматичних (послідовності слів, інтонації, логічного наголосу).	Вказують на особливості розуміння речення (простого, розширеного, складно-підрядного, складно-сурядного тощо, когнітивно-семантичний контекст).	Визначають наявність та точність зв'язків у реченні між словами: - граматичних; - семантичних. Особливості використання прагматичних зв'язків (у спілкуванні).	Виконує / не виконує функцію: - позначальну; - комунікативну.
Текст	Характеризують особливості використання послідовності логічного (синтагматичного) плану висловлювання.	Вказують на особливості розуміння тексту: його загального змісту, окремих частин та логічних взаємозв'язків між частинами тексту.	Визначають наявність та точність зв'язків у тексті: - логіко-семантичних; - синтаксичних; - стилістичних.	Виконує / не виконує функцію: - пізнавальну; - передачі досвіду.

Ми вважаємо, що уже за результатами первинного вивчення характеру сприймання, стану засвоєння мови, особливостей продукування мовлення та застосування його з метою спілкування доцільно формувати загальну характеристику, що включатиме коротку інформацію про кожен компонент, що не відповідає типовому розвитку. На другому етапі виділені у характеристиці компоненти мовлення потребуватимуть глибшого вивчення, що дасть можливість формувати індивідуальну програму спрямовану на подолання їх порушень. Такий механізм двоетапного вивчення мовленнєвої системи може бути сформованим за участі консультантів-логопедів інклюзивного центру та вчителів-логопедів. Функцією перших може бути формування найбільш загальної характеристики стану розвитку мовлення у дітей, а перед останніми стоятиме завдання глибше вивчати

ті компоненти мовлення порушення яких було виявлено при первинній діагностиці. Таким чином взаємозв'язок між фахівцями може бути зрозумілим і продуктивним для обох сторін, що дозволить чітко взаємодіяти на усіх етапах роботи з дитиною. Кінцевим результатом такої комплексної командної роботи є формування чіткої узагальнюючої характеристики усіх сторін мовлення та їхніх компонентів як основи для формування поетапної індивідуальної програми спрямованої на подолання порушень усного, писемного мовлення та навичок спілкування.

Висновки.

Таким чином, ідея формування логопедичного висновку з урахуванням лінгвістичного та психолінгвістичного підходу не нова. У нашому дослідженні ми прагнули уточнити деякі її аспекти та доповнити з урахуванням нових тенденцій у розвитку науки та практики на теперішній момент. Вимоги сучасності передбачають подальше застосування зазначених підходів у розробці нових форм вивчення та оцінювання порушень розвитку мовлення у різних категорій осіб. Вони були закладені в основу МКФ, якою послуговуються більшість країн світу де мовленнєва функція представлена як така, що включає процеси сприймання, засвоєння, декодування, кодування інформації та її реалізацію за участі різних аналізаторних систем та когнітивної функції.

У нашому розумінні найбільш загальний логопедичний висновок має включати інформацію, яка не суперечить зазначеним у МКФ підходам, а лише доповнюватиме її з урахуванням закономірностей розвитку української мови. Зокрема, на нашу думку, для дітей починаючи з 4-ох річного віку і старших він має містити інформацію про стан розвитку в досліджуваного таких компонентів мови як фонема, слово, речення і текст. Кожен із цих компонентів вагомо характеризувати з ряду позицій: особливості сприймання та реалізації його форми в усному, писемному мовленні та в процесі спілкування; специфіки засвоєного змісту; системи зв'язків, що забезпечують його функціонування; виконуваних ним функцій.

Дослідження проведене нами не є вичерпним і буде продовжене. Зокрема, має бути продовжена робота над розробленням системи оцінювання стану розвитку різних компонентів мовлення, яка б дозволила чітко визначити рівні їх порушення в осіб різних вікових категорій.

Бібліографія

1. **Бондарко А. В.** Теория функциональной грамматики : Введение. Аспектуальность. Временная локализованность. Ленинград:

Наука, 1987. 348 с. 2. **Выготский Л.С.** Мышление и речь. Москва. Государственное социально-экономическое издание, 1934. 321 с. 3. **Долженко С., Рібцун Ю.** Концептуальні засади вивчення мовленнєвої діяльності з позицій психолінгвістичного підходу. *Особлива дитина: навчання і виховання*. № 2. 2020. С.74-80 4. **Енциклопедичний тлумачний словник фармацевтичних термінів: українсько-латинсько-російсько-англійський / уклад.: І.М. Перцев, Є.І. Світлична, О.А. Рубан та ін.** Вінниця: Нова книга, 2014. 824 с. URL: <https://www.pharmencyclopedia.com.ua/article/2525/diagnoz> 5. **Фармацевтична** енциклопедія / голова ред. ради В.П. Черних. 3-тє вид. Київ: МОРІОН, 2016. 1952 с. URL: <https://www.pharmencyclopedia.com.ua/article/2525/diagnoz> 6. **Жинкин Н.И.** Речь как проводник информации. Москва: Наука, 1982. 159 с. 7. **Загнітко А. П.** Теорії сучасних лінгвістичних вчень: навчальний посібник. Вінниця: ДонНУ імені Василя Стуса, 2019. 528 с. 8. **Зарицький М. С.** Стилїстика сучасної української мови: навч. посібник. Київ: Парламентське вид-во, 2001. 156 с. 9. **Засєкіна Л.В., Засєкін С.В.** Вступ до психолінгвістики. Навчальний посібник. Острого: Видавництво Національного університету "Острозька академія", 2002. 168 с. 10. **Інклюзія від А до Я: порадник для фахівців інклюзивно-ресурсних центрів / упорядковано: Н. Заєркова, А. Треїтяк.** Київ. 2021. 57 С. https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/36695/1/N_Zaerkova_A_Treitiak_IL.pdf 11. **Кондратьєва О.В.** Когезія та когерентність у перекладі наукової прози (на матеріалі наукових статей та монографій): дис... канд. філол. х наук: 10.02.16. Київ, 2011. 242 с. 12. **Кордуэлл М.** Психология. А – Я: Словарь-справочник / пер. с англ. К.С. Ткаченко. Москва: Торговый дом «Гранд», 2002. 442 с. 13. **Ктитарова Н.К.** Загальне мовознавство. Дніпродзержинськ: Дніпродзержинський державний технічний університет, 2009. 144 с. 14. **Леонтьев А.А.** Психолінгвістика. Ленинград: Наука, 1979. 116 с. 15. **Левицкий В. В.** Звуковой символизм: мифы и реальность. Черновцы : Изд-во Черновиц. нац. ун-та им. Ю. Федьковича, 2009. С. 125–126. 16. **Лимаренко О.А.** Речення як складна одиниця: структурно-семантичний та функціональний аспекти. Одеська лінгвістична школа: у просторах інтерпретацій. За ред. Т. Ковалевської. Одеса: ПоліПрин, 2017. 286 с. 17. **Луцко К.** Розвиток акустичної складової мовлення та її проєкція на попередження та подолання мовленнєвих порушень у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. 2016. URL: <https://aqce.com.ua/download/publications/74/58.pdf/> 18. **Мельничук Р.І.** Фоносемантичні явища у сучасній німецькій мові (теоретико-

експериментальне дослідження): дис... канд. філол. наук: 10.02.04. Чернівці – Запоріжжя, 2018. 241 с. 19. **Лексика** на перетині наукових парадигм: монографія / за ред. Л. Струганець. Тернопіль: Осадца Ю. В., 2018. 212 с. 20. **Організаційно-методичні** засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів. За ред. М. Порошенко та ін. Київ, 2018. 252 с. 21. **Організація** корекційно-розвиткової роботи в умовах інклюзивно-ресурсного центру / авт. кол.: Т. Жук, Т. Ілляшенко, Т. Каменщук, А. Обухівська, Г. Якимчук. Київ: Ніка-Центр, 2021. 94 с. 22. **Постанова** МОН Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр від 12 липня 2017 р. № 545 URL:<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF#Text> 23. **Психологія** мовлення і психолінгвістика. За ред. Л. Калмикової. Київ: Переяслав-Хмельницький педагогічний інститут, в-во “Фенікс”, 2008. 245 с. 24. **Рібцун Ю.В.**, Тищенко В. В. Як навчити дитину правильно розмовляти: від народження до 5 років: поради батькам. Київ: Літера ЛТД, 2008. 128 с. 25. **Савченко М.А.** Методика виправлення вад вимови фонем у дітей. Тернопіль: Навчальна книга. Богдан, 2007. 160 с. 26. **Словник** української мови: в 11 тт. / АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І. Білодіда. Київ: Наукова думка, 1970-1980. Т. 2. С. 293. 27. **Соботович Є.Ф.** Психолінгвістична періодизація мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. *Теорія і практика сучасної логопедії*. Вип. 1. 2004. С. 7-35. 28. **Соботович Є.Ф.** Вибрані праці з логопедії. Київ: Видавничий дім Дмитра Бураго, 2015. 308 с. 29. **Соссюр Фердінан де.** Курс загальної лінгвістики / пер. з фр. А. Корнійчук, К. Тищенко. Київ: Основи, 1998. 166 С. 30. **Станіслав О.В.** До питання зв'язності тексту: теоретичний аспект (на матеріалі французької мови). *Мова і культура*. Київ: Видавничий дім Дмитра Бураго, 2012. Вип. 15. Т. VI. С. 159-165. URL:<https://core.ac.uk/download/pdf/153576719.pdf> 31. **Тищенко В.В.** Ієрархія фонематичних процесів в онтогенезі дитячого мовлення. *Теорія і практика сучасної логопедії*: збірник наукових праць. 2007. Вип 4. С. 3-18. 32. **Ткач О.М.** Логопедія: формування семантичних полів слів у дітей із системними порушеннями мовлення. Монографія. Кам'янець-Подільський: ПП “Аксіома”, 2019. 240 с. 33. **Хомський Н.** Роздуми про мову. Київ: Ініціатива, 2000. 344 с. 34. **Luria A.R.** Higher cortical functions in man. Second Edition, Revised and Expanded. Basic Books, 1977. 35. **Sanders, Ted & Spooren, Wilbert.** (2012). Discourse and Text Structure. The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics. 10.1093/oxfordhob/9780199738632.013.0035. URL:https://www.researchgate.net/publication/46694984Discourse_and_Text_Structure

References

1. **Bondarko A.V.** Teoriia funktsyonalnoi hrammatyky : Vvedenye. Aspektualnost. Vremennaia lokalyzovannost. Leningrad: Nauka, 1987. 348 s.
2. **Vygotskij L.S.** Myshlenie i rech. Moskva. Gosudarstvennoe socialno-ekonomicheskoe izdanie, 1934. 321 s.
3. **Dolzhenko S.**, Ribtsun Yu. Kontseptualni zasady vyvchennia movlennievoi diialnosti z pozytsii psykhohinhvistychnoho pidkhodu. Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia. № 2. 2020. S.74-80
4. **Entsyklopedychnyi** tлумachnyi slovnyk farmatsevychnykh terminiv: ukraïnsko-latyns'ko-rosiïns'ko-anhliïns'kyi / uklad.: I.M. Pertsev, Ye.I. Svitlychna, O.A. Ruban ta in. Vinnytsia: Nova knyha, 2014. 824 s. URL: <https://www.pharmencyclopedia.com.ua/article/2525/diagnoz>
5. **Farmatsevychna** entsyklopediia / holova red. rady V.P. Chernykh. 3-tie vyd. Kyiv: MORION, 2016. 1952 s. URL: <https://www.pharmencyclopedia.com.ua/article/2525/diagnoz>
6. **Zhinkin N. I.** Rech kak provodnik informacii. Moskva: Nauka, 1982. 159 s.
7. **Zahnitko A. P.** Teorii suchasnykh lnhvistychnykh vchen. Vinnytsia: DonNU imeni Vasylia Stusa, 2019. 528 s.
8. **Zarytskyi M. S.** Stylistyka suchasnoi ukraïns'koi movy: navch. posibnyk. Kyiv: Parlamentske vyd-vo, 2001. 156 s.
9. **Zasiekina L.V.**, Zasiakin S.V. Vstup do psykhohinhvistyky. Navchalnyi posibnyk. Ostroh: Vydavnytstvo Natsionalnoho universytetu "Ostrozka akademiia", 2002. 168 s.
10. **Inkluuziia** vid A do Ya: poradnyk dlia fakhivtsiv inkluuzyvno-resursnykh tsentriv / uporiadkovano: N. Zaierkova, A. Treitiak. Kyiv. 2021. 57 S. https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/36695/1/N_Zaerkova_A_Treitiak_IL.pdf
11. **Kondratieva O.V.** Koheziia ta koherentnist u perekladi naukovoï prozy (na materialii naukovykh stateï ta monohrafiï): dys... kand. Filoloh. nauk: 10.02.16. Kyiv, 2011. 242 s.
12. **Kordujell M.** Psihologiya. A – YA: Slovar-spravochnik / per. s angl. K.S. Tkachenko. Moskva: Torgovyj dom «Grand», 2002. 442 s.
3. **Kyitarova N.K.** Zahalne movoznavstvo. Dniprodzerzhynsk: Dniprodzerzhyns'kyi derzhavnyi tekhnichnyi universytet, 2009. 144 s.
14. **Leontev A.A.** Psiholingvistika. Leningrad: Nauka, 1979. 116 s.
15. **Levytskyi V.V.** Zvukovoï symvolizm: myfy y realnost. Chernovtsy : Yzd-vo Chernovyts. nats. un-ta ym. Yu. Fedkovycha, 2009. S. 125–126.
16. **Lymarenko O.A.** Rechennia yak skladna odyntsia: strukturno-semantychni ta funktsionalni aspekty. Odeska lnhvistychna shkola: u prostorakh interpretatsii. Kolekt. monohr. za zah. red. Kovalevskoi T.Iu. Odesa: PoliPryn, 2017. 286 s.
17. **Lutsko K.** Rozvytok akustychnoi skladovoï movlennia ta yii proektsiia na poperedzhennia ta podolannia movlennievnykh porushen u diteï doshkilnoho ta molodshoho shkilnoho viku. 2016. URL: <https://aqce.com.ua/download/publications/74/58.pdf/>
18. **Melnychuk R.I.** Fonosemantychni yavys'ha u suchasniï nimets'kii movi (teoretyko-

eksperymentalne doslidzhennia): dys... kand. Filoloh. nauk: 10.02.04. Chernivtsi – Zaporizhzhia, 2018. 241 s. 19. **Leksyka** na peretyni naukovykh paradyhm: monohrafiia / za red. L. Struhanets. Ternopil: Osadtsa Yu. V., 2018. 212 s. 20. **Orhanizatsiino**-metodychni zasady diialnosti inkluzyvno-resursnykh tsentriv. za red. M. Poroshenko ta in. Kyiv, 2018. 252 s. 21. **Orhanizatsiia** korektsiino-rozvytkovoi roboty v umovakh inkluzyvnoresursnoho tsentru: metodychni rekomendatsii / avt. kol.: T.V. Zhuk, T.D. Illiashenko, T.D. Kamenshchuk, A.H. Obukhivska, H.V. Yakymchuk. Kyiv: Nika-Tsentr, 2021. 94 s. 22. **Postanova** MON Pro zatverdzhennia Polozhennia pro inkluzyvno-resursnyi tsentr vid 12 lypnia 2017 r. № 545 URL:<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF#Text> 23. **Psykhoholohiia** movlennia i psykhoholohivistyka: navchalnyi posibnyk dlia studentiv vyshchyykh navchalnykh zakladiv. za red. L. Kalmykovoii. Kyiv: Pereiaslav-Khmelnyskyi pedahohichnyi instytut, v-vo “Feniks”, 2008. 245 s. 24. **Ribtsun Yu.V.**, Tyshchenko V. V. Yak navchyty dytnu pravylno rozmovliaty: vid narodzhennia do 5 rokiv: porady batkam. Kyiv: Litera LTD, 2008. 128 s. 25. **Savchenko M.A.** Metodyka vypravlennia vad vymovy fonem u ditei. Ternopil: Navchalna knyha. Bohdan, 2007. 160 s. 26. **Slovnyk** ukraïnskoi movy: v 11 tt. / AN URSSR. Instytut movoznavstva; za red. I. K. Bilodida. Kyiv: Naukova dumka, 1970-1980. T. 2. S. 293. 27. **Sobotovych Ye. F.** Psykhoholohivystychna periodyzatsiia movlennievoho rozvytku ditei doshkilnoho viku. Teoriia i praktyka suchasnoi lohopedii. Vyp. 1. Kyiv: Aktualna osvita, 2004. S. 7-35. 28. **Sobotovych Ye.F.** Vybrani pratsi z lohopedii. Kyiv: Vydavnychiy dim Dmytra Buraho, 2015. 308 s. 29. **Sossiur Ferdinan de.** Kurs zahalnoi lnhvistyky / per. z fr. A. Korniiichuk, K. Tyshchenko. Kyiv: Osnovy, 1998. 166 S. 30. **Stanislav O.V.** Do pytannia zviaznosti tekstu: teoretychnyi aspekt (na materialii frantsuzkoi movy). Mova i kultura. Kyiv: Vydavnychiy dim Dmytra Buraho, 2012. Vyp. 15. T. VI. S. 159-165. URL:<https://core.ac.uk/download/pdf/153576719.pdf> 32. **Tkach O.M.** Lohopediia: formuvannia semantychnykh poliv sliv u ditei iz systemnymy porushenniamy movlennia. Monohrafiia. Kamianets-Podilskyi: PP “Aksioma”, 2019. 240 s. 33. **Khomskyi N.** Rozdumy pro movu. Kyiv: Initsiatyva, 2000. 344 s. 34. **Luria A.R.** Higher cortical functions in man. Second Edition, Revised and Expanded. Basic Books, 1977. 35. **Sanders, Ted & Spooren, Wilbert.** (2012). Discourse and Text Structure. The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics. 10.1093 /oxfordhb/ 9780199738632. 013. 0035. URL:<https://www.researchgate.net/publication/46694984> Discourse_and_Text_Structure

Стаття отримана 18.03.2024 р.

УДК 376.2.016:81-028.31

DOI 10.32626/2413-2578.2024-23.90-99

Ю. ГАЛЕЦЬКА

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

РІВНІ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ У ДІТЕЙ З КОМБІНОВАНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Відомості про автора: ГАЛЕЦЬКА Юлія – кандидат педагогічних наук, доцент, старший викладач кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Contact: HALETSKA Yuliya – Ph.D., associate professor, senior lecturer of speech therapy and special techniques department Kamianets-Podilsky Ivan Ohienko National University.

Галецька Ю. Рівні мовленнєвого розвитку у дітей з комбінованими порушеннями. У дітей з комбінованими порушеннями спостерігаються порушення змістовної сторони мовлення та вимови звуків, лексико-граматичного складу мови, словника. Такі порушення мовлення виникають внаслідок тяжких 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. У науковій літературі стан мовленнєвого розвитку у дітей з глибокими порушеннями зорової функції визначають за чотирма рівнями (рівні розташовані за принципом від високого до більш низького).

Ключові слова: дошкільники, мовленнєвий розвиток, комбіновані порушення.

Haletska Y. Levels of speech development in children with combined disorders. In children with combined disorders, violations of the

content side of speech and pronunciation of sounds, the lexical-grammatical structure of the language, and the dictionary are observed. Such speech disorders arise as a result of severe visual impairments caused by a violation of the visual analyzer. At the same time, early underdevelopment of speech is observed, which is manifested in the following: lack of speech or the necessary vocabulary; the visual correlation of the word with the image is not formed, which affects understanding, and this leads to the absence of words in the active vocabulary (for example, a child cannot talk about silver snow, because he cannot perceive it); the lack of visual images affects the retention of extended statements in the speech memory; the formation of external articulation is disturbed due to the delay in the formation of praxis, gnosis, spatial orientation; visual defect affects the limitation of the child's motor activity, as a result of which communication with the environment is disturbed, this leads to difficulties in speech communication, affects the quality of the microsocial environment, in general, the indicated deficiencies affect the quality of the formation of all mental processes, in particular, speech. In the scientific literature, the state of speech development in children with profound impairments of visual function is determined by four levels (the levels are arranged according to the principle from high to lower).

Key words: preschoolers, speech development, combined disorders.

Постановка проблеми. Спілкування є тією вирішальною умовою, яка визначає факт появи активного мовлення, строки його виникнення, темп розвитку й удосконалення в наступні періоди дошкільного дитинства. 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).

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 порушення мовлення виникають внаслідок тяжких 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 [4].

Метою статті є визначення та опис рівнів мовленнєвого розвитку у дітей з комбінованими порушеннями.

Аналіз досліджень та публікацій. Згідно наукових досліджень Є. Соботович, В. Тищенко та інших, за наявності комбінованих порушень порушуються загально-функціональні механізми мовленнєвої діяльності. Це призводить до первинних порушень у формуванні вербальних дій та мовленнєвих операцій, які опосередковані пізнавальною діяльністю [7]. З позиції логодіагностики, мовлення дітей з комбінованими порушеннями характеризується як системне недорозвинення і має тяжкий чи середній ступінь прояву. Відповідно, корекційна робота логопеда з розвитку мовлення у дошкільників з комбінованими порушеннями повинна включати змістові напрямки зі стимуляції пізнавальних функцій.

Л. Вавіна, Є. Синьова наголошують на обов'язковому включенні сенсорних дій у процес корекції тяжких форм мовленнєвих порушень у дошкільників, доводячи, що на основі сенсорних дій (обстеження зором, дотиком, слухом) відбувається формування у дітей узагальнених прийомів набуття систематизованих знань [1; 6]. 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. У науковій літературі стан мовленнєвого розвитку у дітей з глибокими порушеннями зорової функції визначають за чотирма рівнями. При цьому наголошують, що запропоновані мовленнєві рівні не є відображенням поетапного формування мовлення, коли один рівень слідує за іншим. Вони свідчать про особливості змісту мовлення та структуру мовленнєвого порушення, що характерні для одновікових груп 6-8-річних дітей з порушеннями зору. Рівні розташовані за принципом від високого до більш низького [6].

Перший рівень мовленнєвого розвитку дітей із зоровою патологією характеризується наявністю розгорнутого мовлення з достатнім словниковим запасом і правильним фонетичним оформленням (за винятком 1-2 звуків); у дітей з цим рівнем сформовані відповідність слова та образу, уміння вживати граматичні категорії, уміння складати оповідання. Порушення звуковимови у цих дітей незначні і можуть проявлятися у вигляді функціональних сигматизмів свистячих та шиплячих, ротацізмів, ламбдацізмів. На високому якісному рівні у цих дітей слухова диференціація звуків і, у більшості, фонематичний аналіз, синтез та уявлення. Діти повністю розуміють мовлення навколишніх людей. Всі вони успішно справляються із завданнями, спрямованими на визначення якості експресивного мовлення [6].

Зв'язне мовлення цих дітей відрізняється використанням багатослівних речень, розгорнутістю, нормальним темпом і ритмом. У розмові, у грі, у навчальній діяльності ці діти проявляють мовленнєву активність і самостійність. Немовленнєва симптоматика у дітей з порушеннями зору з першим мовленнєвим рівнем не виражена: просторова орієнтація повна; добре розвинені загальна моторика, координація, рівновага, стереогнозис та дрібна моторика рук, мовленнєва моторика. Якісний стан цих показників співвідноситься із станом звуковимови та мовлення в цілому [4].

Співвідношення нормального мовленнєвого розвитку із різними віковими показниками, різним ступенем і часом порушення зору вказує на незначні мовленнєві порушення. Окремі випадки порушення звуковимови у дітей із розгорнутим мовленням не пов'язані з втратою або зниженням зору (ступінь зниження зору може бути високим, а порушення мовлення – легкими).

Другий рівень мовленнєвого розвитку дітей із зоровою патологією характеризується наявністю всіх основних компонентів мовлення, але при цьому словниковий запас дещо обмежений, спостерігаються труднощі у вживанні граматичних категорій, складанні розгорнутих речень і оповідань; багато порушень звуковимови, фонетичного аналізу та синтезу.

Діти із цим мовленнєвим рівнем обтяжені значною кількістю порушень звуковимови, які проявляються у свистячих та шиплячих сигматизмах, ротацізмах, ламбдацізмах, а також парасигматизмах, параротацізмах, параламбдацізмах; порушеннях у вимові дзвінких та глухих звуків. У мовленні трапляється неправильне використання окремих звуків, заміна звуків подібними за артикуляційно-акустичними ознаками, спостерігається порушення слухової та артикуляційної диференціації фонем.

Порушення фонетичного рівня мовлення у дітей цієї групи не є наслідком грубих морфологічних змін артикуляційного апарату та слуху. Разом з тим у них недостатньо сформована слухова диференціація звуків та мовно-слухові уявлення. Порушення слухової диференціації стосуються переважно шиплячих, свистячих звуків, [Р] і [Л] [6].

Багато дітей, відповідаючи на запитання «Придумай слова на заданий звук», окрім правильних, дають і неправильні відповіді. Усі ці особливості ускладнюють оволодіння фонематичним аналізом і синтезом. Якщо діти у цій групі досить легко виокремлюють слово з речення, можуть точно сказати, скільки слів у реченні і яке слово за яким слідує, то операції із складами і звуками даються їм важко. Найбільші труднощі викликає прохання визначити послідовність звуків у слові. Значна частина дітей не справляється із завданням на складовий синтез (наприклад, коли дітей просять утворити слово з поданих складів у порушеній послідовності – «ка», «ру», вони просто пробують вгадати слово – «каша», «нора»).

Ще складнішим виявляється звуковий синтез (наприклад, майже всі діти із звуків, поданих у порушеній послідовності – [Т], [О], [Р] складають не слово «рот», а більш знайоме слово «торт»). Багато дітей взагалі відмовляється виконати завдання на складання слів і звуків. Зазначені вище порушення фонетико-фонематичного боку мовлення не впливають на розуміння дітьми мовлення навколишніх (за винятком використання прийменників, нерозуміння яких є наслідком несформованості просторових уявлень).

Досить повним якісним рівнем характеризується і експресивне мовлення цих дітей, хоча словниковий запас у них бідніший, ніж у дітей із першим рівнем (називання не більше 98% назв запропонованих предметів, малюнків або іграшок). У достатніх межах представлена номінативна функція слова і приблизно така ж і узагальнююча функція слова. У дітей виникають труднощі у відмінюванні іменників за числами, у використанні відмінкових форм іменників чоловічого та жіночого роду, у вживанні дієслів минулого часу. Окремі труднощі виникають під час словотвору, наприклад, замість пар слів «ложка - ложечка», «лялька - лялечка», вживають пари «велика ложка - маленька ложка», «велика лялька - маленька лялька».

Зв'язне мовлення дітей перебуває на рівні використання одно-, дво- та трислівних речень. Розгорнуті оповідання практично відсутні. Мовлення стисле, лаконічне, перекази без особливої емоційної забарвленості.

Мовлення, ігрова або навчальна діяльність дітей окресленої групи має більш низький рівень активності, самостійності. В цілому, мовленнєвий розвиток перебуває на достатньому якісному рівні, проте,

темپ загального розвитку дещо відстає від вікових норм. У загальній моториці та дрібній моториці рук, мовленнєвій моториці грубих порушень немає, але простежується значна їх несформованість та низька якість дрібної моторики, що у багатьох випадках може пояснити розглянутий вище стан звуковимови у цих дітей [4].

Третій рівень: обмежені всі компоненти мовлення, бідний словниковий запас, невідповідність слова та образу, вживання одно- та двослівних речень. Діти із цим мовленнєвим рівнем мають багато фонетичних порушень у мовленні. У більшості випадків порушена слухова диференціація звуків. Фонематичні уявлення недостатньо сформовані або відсутні. Порушення слухової диференціації, як і в дітей з другим рівнем, стосуються найчастіше шиплячих та свистячих звуків, [Р] і [Л]. Проте порушення у формуванні фонематичних уявлень виражені сильніше: діти не можуть придумати на заданий звук більш ніж одне слово, або не виконують це завдання. Несформованість процесів фонематичного аналізу та синтезу у цих дітей сильно виражена кількісно і якісно. Поняття «слово» несформоване, недоступне визначення кількості і послідовності слів у реченні. Аналогічна ситуація проявляється і в операціях зі складами та звуками: діти самостійно не виконують завдань на складовий і звуковий синтез.

Не всі діти повністю розуміють мовлення тих, хто їх оточує. Експресивне мовлення відрізняється бідністю словника (називання не більш як 75-85% пред'явлених предметів, малюнків або іграшок). На низькому рівні (не більше 80%) представлені номінативна і узагальнююча функції слова, причому найчастіше діти не узагальнюють слова в категоріях «взуття» та «меблі». Завдання на змінювання іменників за числами, вживання відмінкових форм іменників більшість дітей цієї групи виконують з допомогою і допускають значну кількість помилок. Словотвір можливий теж лише з допомогою. Багато помилок вони допускають у вживанні прийменників. Зв'язне мовлення цих дітей зводиться до перелічування або вживання одно- і двослівних речень. Розгорнутих розповідей немає. Нема порівнянь, емоційності в переказуванні [6].

Розглянуті вище мовленнєві характеристики цих дітей свідчать про їх значне відставання від вікових норм. Спостерігається значна несформованість загальної моторики (неправильна координація, рівновага тощо) та дрібної моторики. Такий стан розглянутих параметрів пояснює несформованість мовленнєвих показників (особливо звуковимови).

Погано оперуючи звуками, діти важко справляються із завданнями на словотворення та словозміну. Усне мовлення має слабке емоційне забарвлення. Труднощі в оперуванні звуками і складами викликають у дітей невпевненість, яка проявляється у сповільненості

мовлення. Надалі складність формування зорового, рухового і слухового образів звука і слова часто ускладнює співвіднесення звука і букви. Обмеженість або відсутність зорового досвіду, яка розвивається на фоні інших негативних факторів, призводить до зниження темпу і рівня розвитку мовлення, а також до сповільненого формування предметних образів. Розвиток інших психічних процесів перебуває у взаємозв'язку зі сповільненим розвитком мовлення і обумовлений ним [1].

Четвертий рівень – вживання лише окремих слів або їх частин. У дітей із цим мовленнєвим рівнем спостерігаються численні порушення фонетичного рівня мовлення. У всіх дітей немає слухової диференціації звуків, фонематичних уявлень. Діти не можуть придумати слова на заданий звук. Зважаючи на таку якісну характеристику фонетико-фонематичних уявлень, спостерігається повна несформованість процесів фонематичного аналізу та синтезу. Відзначається несформованість понять «слово», «склад», «звук», що унеможлиблює виконання будь-яких операцій із цими поняттями під час виконання відповідних завдань. Діти мають знижене розуміння мовлення. Експресивне мовлення у них обмежене (називання не більше 55-65% пред'явлених предметів, малюнків та іграшок, переважно лепетом) [6].

Зв'язне мовлення перебуває на рівні називання окремих слів. Зважаючи на такий стан мовлення, неможливо говорити про будь-яке виконання цими дітьми завдань, спрямованих на виявлення якісної характеристики граматичного рівня мовлення. Розглянуті вище мовленнєві характеристики дітей свідчать про їхнє різко виражене грубе відставання від вікових норм розвитку мовлення у 6-8-річних дітей. Спостерігається і недорозвиненість загальної моторики і дрібної моторики рук, мовленнєвої моторики [1].

Отже, для мовлення дітей з окресленим мовленнєвим рівнем характеризується відрізняється яскраво вираженою фонетичною і лексико-граматичною недорозвиненістю. Украй бідний і спотворений словниковий запас. Діти відчують труднощі в самостійному мовленні: пропускають слова, недоговорюють або мовчать. Наявні численні порушення фонетичного рівня мовлення: грубі дефекти звуковимови і слухової диференціації звуків, значні труднощі у фонетичному аналізі слів внаслідок недорозвитку елементарних форм фонематичного аналізу та синтезу. Спостереження тифлопедагогів, дефектологів та логопедів свідчать про те, що розвиток дітей із четвертим мовленнєвим рівнем значно відстає від вікової норми. Їхню пізнавальну діяльність повинні постійно стимулювати дорослі.

Корекція психічного розвитку – це сукупність педагогічних і психологічних впливів, спрямованих на виправлення, компенсацію

недоліків, відхилень в психічному та фізичному розвитку дитини. Включає як корекцію окремих дефектів, так і цілісний вплив на особистість [4]. Виходячи з цього визначення, спеціалісти здійснюють роботу, спрямовану на максимальну корекцію відхилень у розвитку дітей з комбінованими порушеннями.

Програма розрахована на 4- річний термін навчання дітей віком від 3-4 до 7-8 років. Зміст програми розроблявся на основі сучасних досягнень дефектологічної науки, зокрема даних, які розкривають особливості і можливості дітей з комбінованими порушеннями щодо їх психофізичного розвитку та найефективніші методики роботи з такими дітьми [4; 5].

Програма складається з восьми розділів, у яких визначається зміст корекційно-виховної роботи з провідних для дошкільного віку видів діяльності: «Формування елементарних математичних уявлень», «Розвиток мовлення», «Ігрова діяльність», «Образотворче мистецтво», «Конструювання», «Трудове виховання», «Музичне виховання», «Фізичне виховання». Матеріали кожного розділу згруповано за роком навчання. Аналізуючи програму, робимо висновок, що засвоєння програмного матеріалу забезпечує підготовку дитини до навчання в спеціальному закладі. Крім того, в процесі корекційно-виховної роботи, за даною програмою, створюються необхідні умови для поглибленого вивчення кожної дитини, розкриття та розвитку її потенційних можливостей. Таким чином, систему формування мовлення у цих дітей в спеціальному дошкільному закладі можна представити в послідовності вирішення пріоритетних завдань, відповідно до року навчання [5].

На *першому році* навчання головним завданням педагогів є формування мотивів та потреби дітей з порушеннями розвитку у спілкуванні з дорослими, пробудження у них мовної ініціативи, накопичення словника, закріплення його в активному мовленні дітей, формування у них навичок фразового мовлення.

На *другому році* навчання педагогічні зусилля мають бути спрямовані на закріплення навичок фразового мовлення та діалогу на фоні збагачення й поповнення словника і практичного оволодіння основними граматичними формами.

Провідним завданням *третього року* навчання є закріплення різних форм діалогу та формування висловлювань із кількох взаємопов'язаних фраз.

Четвертий рік навчання передбачає оволодіння навичками активного монологічного мовлення, уміння розповісти про власні враження. Почуття, переказати казку, складати описи тощо.

Аналізуючи ці дані, варто зазначити, що комунікативні можливості деяких дошкільників з комбінованими порушеннями

певної вікової групи можуть бути значимими або вищими від тих, на які розрахований зміст програми. Це вимагає планування індивідуальних заходів розвитку та корекції недоліків кожної дитини, визначення повного навантаження її можливостям допомоги. Заняття з розвитку мовлення логопед проводить два рази на тиждень упродовж усіх років навчання. Але завдання розвитку мовленнєвих умінь є актуальним не лише для спеціальних занять, а й структурним компонентом інших занять та в різноманітні моменти повсякденного життя [4].

Корекційна робота з дошкільниками з особливими освітніми потребами, які мають порушення зору здійснюється в умовах природного педагогічного процесу з урахуванням дидактичних та специфічних принципів для даної групи дітей. До останніх відносять:

- принципи корегуючого навчання;
- урахування первинних і вторинних дефектів;
- опори на збережені аналізатори;
- створення полісенсорної основи;
- формування всебічних уявлень про оточуюче з опорою на різні форми мовленнєвої та не мовленнєвої діяльності, враховуючи рівень сформованості мовлення і структуру мовленнєвого порушення;
- опора на збережені компоненти мовленнєвої діяльності;
- врахування новизни, об'єму наростаючої складності мовного матеріалу [6].

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. 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. 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 спостерігаються суттєві порушення зв'язного мовлення, 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. **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., 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. Vychennia 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 psykhozviznykh vidkhylen na stan movlennievoho rozvytku dytyny. *Defektolohiia*. 2007. №11. S. 49-51. **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., 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*. Seriiia 19. Zbirnyk naukovykh prats. K.: NPU imeni M.P. Drahomanova, 2005. № 3. S.129-141.

Стаття отримана 08.03.2024 р.

УДК 376-056.36:373.5.04

DOI 10.32626/2413-2578.2024-23.100-115

В. ГЛАДУШ

<https://orcid.org/0000-0001-5700-211X>

Б. КОВАЧОВА

<https://orcid.org/0000-0002-6728-4904>

М. ДУДЕК

<https://orcid.org/0000-0002-4108-7128>

НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПРОЯВАМИ ДИСПРАКСІЇ ЯК АКТУАЛЬНА НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Відомості про авторів: **ГЛАДУШ Віктор**, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри спеціальної педагогіки Католицького університету в Ружомберку, Словаччина; професор кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти Житомирського державного університету імені Івана Франка, Україна. У колі наукових інтересів: проблеми історії та методології спеціальної і інклюзивної педагогіки. **КОВАЧОВА Барбора**, доктор філософії з лікувальної педагогіки, доцент, завідувачка кафедри спеціальної педагогіки Католицького університету в Ружомберку, Словаччина. У колі наукових інтересів: проблеми лікувальної та експресивної педагогіки. **Мічеслав ДУДЕК**, доктор габілітований зі спеціальної педагогіки, доцент кафедри спеціальної педагогіки Католицького університету в Ружомберку, Словаччина; професор Колегіуму Гуманного у Варшаві, Польща. У колі наукових інтересів: проблеми спеціальної та інклюзивної педагогіки, патопсихології.

Contact : **Viktor HLADUSH**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Special Pedagogy at the Catholic University in Ruzomberk, Slovakia; Professor of the Department of Psychology, Speech Therapy and Inclusive Education at the Ivan Franko State University of Zhytomyr, Ukraine. His research interests include the history and methodology of special and inclusive education. **Barbora KOVAČOVA**, Doctor of Philosophy in Therapeutic Pedagogy, Associate Professor, Head of the Department of Special Education at the Catholic University of Ruzomberk, Slovakia. Her research interests include the problems of therapeutic and expressive pedagogy. **Mieczysław DUDEK**, PhD in Special Education, Associate Professor of Special Education at the Catholic University of Ruzomberk, Slovakia; Professor at the Humaneum College in Warsaw, Poland. His research interests include special and inclusive pedagogy, pathopsychology.

Відомості про наявність друкованих статей: Hladush, V., Symko, A., Havrilov, O. & Šilonová V. (2021). Level-balanced psychomotor support program for preschool children with Intellectual Disabilities. *Life Span and Disability XXIV*, 1, 113-131; Hladush, V., Krška, P. and Hloba, A. (2022). Pedagogical conditions for the development of diagnostic competence of future special education teacher. *AIP Conference Proceedings* 2647, 040056; Гладуш В.А., Висоцька А.М., Дубовський С.О. (2020). Корекція розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями засобами фізичного виховання. *Збірник наукових праць «Вісник післядипломної освіти» (Педагогічні науки)*. Київ, № 12 (41). с.44-62; Kováčová, B. (2022). Dieťa s dyspraxiou – možnosti, limity, šance a riziká. *Vzdelávacia aktivita smerovaná pre učiteľky materských škôl* (Nepublikovaný materiál); Kováčová, B. (2022). Dieťa s dyspraxiou a jeho fungovanie v materskej škole. *Nepublikovaný materiál z prednáškovej činnosti pre študentov špeciálnej pedagogiky a pedagogiky mentálne postihnutých*; Kováčová, B. (2023). Včasné identifikovanie dyspraxie u dieťaťa s predpokladanými ťažkosťami v pohybovom prejave. In: *Disputationes scientificae*, Roč. 23, č. 2 (2023), s. 21-29; Dudek, M., Rochovská I., Dolinská, E. (2021.) *Špecifiká metód a foriem domáceho vzdelávania žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami*, In: Dáša Porubčanová a kol. [red.] *DOMÁCÍ VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI*, STS Science Centre, Ltd. in coedition with KEY Publishing s.r.o. London, (25 pkt.); Dudek, M. (2020) *The situation of families with children with autism*. (in:) „VISNYK OF THE LVIV UNIVERSITY- Series Sociology” Issue 12(14) p., Lwów, Ukraina. ISSN/2078-144X; Dudek, M. (2019) *Wypalenie sił rodziców dzieci z niepełnosprawnością*, (w:) „PROBACJA”, nr2. s.15-36. ISSN 1689-6122,

Гладуш В., Ковачова Б., Дудек М. Навчання дітей дошкільного віку з проявами диспраксії як актуальна науково-педагогічна проблема. Метою статті є висвітлення проблем навчання і виховання дітей з проявами диспраксії у дошкільному закладі освіти з інклюзивною формою навчання. Диспраксія це захворювання, яке дотепер вивчено не досконало, але достоменно відомо, що вагомо впливає на дрібну та велику моторику, моторне планування та координацію, мову і мовлення. Помітити диспраксічні прояви у дитини можливо лише в 3-4 роки. Ця категорія дітей переважно не страждає порушеннями інтелектуального розвитку та відвідує заклади дошкільної освіти. Практика свідчить, що освітній процес з такими дітьми має ускладнення через коротку тривалість концентрації уваги для складних завдань, проблеми з виконанням чи запам'ятовуванням

інструкцій, відсутність організаторських здібностей, труднощі з освоєнням нових навичок, низька самооцінка, незріла поведінка, проблеми з друзями тощо. Науково-дослідницьким проектом «Командний підхід до навчання дитини з диспраксією в дошкільному закладі: від виявлення труднощів до успішної інклюзії» KEGA 007KU-4/2024 пропонуються ефективні стратегії для надання допомоги таким дітям в освітньому інклюзивному середовищі.

Ключові слова: діти з особливими освітніми потребами, диспраксія, інклюзія, супровід, допомога.

Hladush V., Kovacova B., Dudek M. Teaching preschool children with dyspraxia as an urgent scientific and pedagogical problem. The article deals with the coverage of problems of education and upbringing of children with manifestations of dyspraxia in pre-school institution with inclusive form of education. Dyspraxia is a disease that has not yet been studied perfectly. Specialists in the medical and pedagogical spheres can identify the dyspraxic manifestations. Important symptoms of dyspraxia are abnormalities in motility, planning and coordination, speech and speech. You can notice the symptoms in a child from 3-4 years. This category of children is predominantly intellectually unaffected and attends pre-school education. Children with dyspraxia fall into the category of children with special education needs. Practice shows that the educational process with them experiences complications due to the short duration of concentration for complex tasks, problems with implementing or memorizing instructions, lack of organizational skills, difficulties in learning new skills, low self-esteem, immature behavior, problems with friends, etc. Children with dyspraxia can get qualified help from a behavioral therapist, pediatrician (if he specializes in development and behavior, has undergone advanced training on medical and psychosocial aspects of growth of children and adolescents), ergotherapist, physical therapist, psychologist, speech therapist. Since such children make up between 3 and 8 per cent and they are in an education environment there is a real need for such support. The KEGA 007KU-4/2024 research project «Team approach to education of children with dyspraxia in pre-school institutions: from identification of difficulties to successful inclusion» proposes effective strategies to assist such children in an education inclusive environment.

Key words: children with special educational needs, dyspraxia, inclusion, support, assistance.

Актуальність дослідження. Діти з особливими освітніми потребами мають обмежені можливості здоров'я, тому потребують від держави та суспільства допомоги й всебічного супроводу (правового,

соціального, медичного, психологічного, педагогічного тощо). Серед дітей з порушеннями розвитку є особлива категорія – це діти зі складним дефектом, тобто поєднанням двох і більше дефектів, які є не просто сумою дефектів, а зумовлюють якісно своєрідну структуру психічного дефекту. Поєднання дефектів спотворює розвиток цих дітей значно більшою мірою, ніж аномальних дітей інших категорій [2, с. 430]. О. Чеботарьова стверджує, що переважна більшість дітей з порушеннями інтелектуального розвитку страждає на вторинний дефект [8]. Більшість таких дітей потребують логопедичної допомоги. У свою чергу діти з порушеннями мовленнєвого розвитку також страждають через наявність додаткових порушень, зокрема, когнітивної сфери, координації, комунікабельності тощо. Наприклад, діти з проявами диспраксії потребують не лише логопедичної допомоги, а й допомоги медичної, реабілітаційної, психологічної, спеціально-педагогічної.

Науково-теоретичний аналіз джерел. Термін «диспраксія» використовується в науковому обігу відносно недавно. Довідкова література психолого-педагогічного спрямування (енциклопедії, словники, підручники, посібники) визначення цьому поняттю не надає. Вільна енциклопедія трактує цей термін з позицій медицини як **розлад розвитку координації** (англ. *Developmental coordination disorder, DCD*), також відомий як **диспраксія**, є розладом неврологічного розвитку, що характеризується порушенням координації фізичних рухів через неточності передачі повідомлень мозку до тіла [7]. Проблемами диспраксії займається спеціальність неврологія і психомоторика. У міжнародному класифікаторі хвороб МКХ-10 позначається як F 82, в МКХ-11 як 6A04 [21].

Американські науковці Дональд В. Блек, Ненсі К. Андреасен [1] застерігають, що порушення координації розвитку слід відрізнити від інших захворювань, які можуть спричинити проблеми з координацією, таких як церебральний параліч, м'язова дистрофія, порушення зору або розумова відсталість.

Наукових досліджень та відповідно публікаційних матеріалів з означеної проблематики на сьогодні не багато. Це перш за все науковці медицини, реабілітології та логопедії S. Cermak [10], A. Cooper [11], Z. Fábry Lucká [12], A. Kirby, L. Peters [14], A. Kirbyová, [15], V. Kováčová [16, 17, 18], A. MacIntyre [19], J. Platt [20].

Лікарі розглядають цю проблему з метою надання якісної медичної допомоги, логопеди вважають, що вони здатні діагностувати мовленнєві порушення таких дітей та здійснювати ефективну корекційну роботу. Враховуючи факт того, що діти із проявами

диспраксії перебувають в соціумі, часто виховуються в закладах освіти з інклюзивною формою навчання, вони потребують кваліфікованої допомоги з боку не лише лікарів та терапевтів мови і мовлення, а й психологів, реабілітологів, педагогів. Саме командний підхід до діагностики захворювання та організації своєчасного та якісного супроводу дасть шанс дітям із проявами диспраксії реалізувати свої особистісні можливості.

Мета статті: висвітлити сутність та характерні ознаки проявів диспраксії у дітей дошкільного віку, зробити аналіз теоретичних джерел щодо досвіду навчання і виховання таких дітей, презентувати стратегії надання допомоги дітям з диспраксією.

Виклад основного матеріалу. У спеціально-педагогічній науці, зокрема, логопедії, використовується низка термінів, що характеризують мовленнєві порушення. Дислалія – порушення вимовної (звукової) сторони мовлення за збереженої іннервації мовленнєвого апарату [5, с. 58]. Дизартрія – розлад членороздільного, артикульованого мовлення [5, с. 86]. Дисграфія, (часткове специфічне порушення процесу письма [4, с. 545]. На заході – відставання в навичці письма [4, с. 107]. Дисфонія – часткове порушення голосоутворення [5, с. 515]. Дислексія – часткове порушення процесу оволодіння читанням, яке обумовлене несформованістю (порушенням) вищих психічних функцій та проявляється в численних помилках, які стійко повторюються під час читання [4, с. 592].

Останніми роками широкоживаним в науці став термін «пракис». Існують різні варіанти трактування цього терміну. Слово походить від давньогрецького *praxis* «діяльність» [7]. Словник української мови трактує пракис як здатність виконувати низку завчених рухів у певній послідовності, що приводить до досягнення поставленої мети або адекватно координована дія, яка супроводжується розгорнутим контролем; може порушуватися при ураженнях головного мозку різної локації [6]. Вікіпедія подає пракис як процес, з якого реалізується деяка теорія, філософська ідея, віровчення тощо [7].

Існує думка, що пракис – це здатність до довільного відтворення поз і дій. Якщо здатність відтворення порушена, то це апраксія (зверніть увагу, що мова йде саме про довільному відтворенні). Види пракису: предметний – дії з предметом (наприклад: зловити м'яч, взяти машинку); пальцевий – здатність до диференціації кистьових дій; оральний – базується на абстрактних діях (подути, поклацати язичком, надути щоки, зробити "рибку"); артикуляційний (здатність вимовляти звуки та їх серії [6].

На думку працівників Інклюзивно-ресурсного центру № 18 м. Києва праксис (цілеспрямовані вольові дії) має три етапи реалізації: формування задуму, планування дій, виконання та порівняння задуму із результатом. При дисфункції будь-якого з етапів виникає диспраксія.

Також можна зустріти тезу, що диспраксія (від латин. "dys" і "praxis") означає труднощі з діями. Термін використовується для опису проблем людей, яким важко планувати та організовувати свої дії – у побуті, іграх і навіть мовленні [9], диспраксія – розлад, пов'язаний з труднощами в організації та управлінні тілом для виконання моторних навичок, необхідних для правильного виконання етапів та забезпечення найефективнішого виконання завдання [6]. Зазначимо, що визначення терміну «диспраксія» різнопланові і потребують подальшого вивчення та наукового обґрунтування.

Діти з проявами диспраксії перебувають в освітньому середовищі. Батьки дітей, вихователі дошкільних закладів освіти відзначають у таких дітей незграбність. Частіше такі прояви зустрічаються у хлопчиків віком від трьох років. Не має сумнівів у тому, що це захворювання або наслідки хвороби, а постраждалі потребують кваліфікованої допомоги. Для організації допомоги (соціальної, медичної, психологічної, педагогічної) треба досконало вивчити та систематизувати основні ознаки диспраксії та зрозуміти глибину її походження, тобто причини виникнення.

Практичний досвід фахівців медицини та логопедії останніх років свідчить, що ознаки диспраксії помітити у дітей до 3-х років проблематично, а вже у дітей 3-4 років результати будуть більш об'єктивними. Так званий синдром «незграбності» може мати таку симптоматику:

- Дитина не вміє стрибати на двох ногах чи стрибає не відриваючи ніг від землі;
- Не вміє ходити на пальчиках і п'ятках;
- Часто падає, натикається на предмети, може ненавмисно робити боляче іншим дітям чи тваринам;
- Не вміє застібати гудзики і блискавку;
- Не вміє кататися на самокаті, триколісному велосипеді;
- Любить їсти руками, їсть і п'є неохайно, проливаючи і розсипаючи;
- Не визначилася ведуча рука (діє однаково часто обома);
- Рідко допомагає собі другою рукою, коли треба підтримати, поправити, дістати щось;
- Частіше біжить ніж іде;

- Не може намалювати елементарні фігури, простий хрест, коло, квадрат;
- Не може розрізати папір, розфарбувати велику фігуру;
- Не може побудувати з кубиків вежу чи просту споруду за зразком;
- Частини тіла показує не на собі, а на інших;
- Використовує предмети не правильно (б'є не тією стороною молотка чи розчісується не тією стороною гребінця);
- Не може перелити воду з чашки в чашку;
- Не може самостійно роздягнутися, одягнути штани і шкарпетки;
- Не може спіймати м'ячика, захистити обличчя вчасно від м'ячика;
- Не вміє дути, вишморкуватися;
- Не може всидіти на місці – біжить, крутиться або сповзає, падає, не може втримати позу [14].

Б. Ковачова до суттєвих ознак диспрасії відносить:

- Дитина часто спотикається і падає, натикаючись на людей і предмети.
- Дитина має труднощі з координацією рухів при ударах і кидках м'яча, крутінні педалей триколісного велосипеда.
- Вагається при користуванні сходами, або навпаки, здається, не має почуття небезпеки, стрибає з висоти, не зважаючи на безпеку.
- Показує високий рівень рухової активності (розвертається, махає ногами, загалом зберігаючи спокій).
- Дитина уникає таких іграшок, як Лего та пазли.
- Має труднощі з утриманням олівця або крейди. Малюнки не відповідають віку дитини.
- Труднощі з ножицями, виделкою та ложкою.
- Може бути описана як "неакуратний їдець", який залишає безлад навколо себе під час їжі.
- Бореться навіть з базовими завданнями з одягання, такими як натягнути шкарпетки або одягнути штани.
- Погана концентрація уваги, часто залишає завдання незавершеними.
- Легко засмучується, особливо коли не може виконати завдання.
- Чутлива до сенсорної стимуляції, такої як шум, дотик одягу, текстура їжі.

- Затримка мовного та мовленнєвого розвитку впливає на соціальну взаємодію з дорослими та однолітками.
- Віддає перевагу компанії дорослих.
- Потребує навчання навичкам, які легко засвоюються однолітками.
- Дитина уникає занять фізкультурою, не процвітає в класі.
- Дитина погано переключаче увагу і може реагувати на стимули без розрізнення.
- Має труднощі з математикою, списуванням з дошки, оскільки письмо для неї є важким.
- Не може запам'ятати або виконати інструкцію.
- Загалом, дитина погано організована, тривожна і відволікається.
- Їй важко підтримувати дружні стосунки або судити про те, як поводитися в суспільстві.
- Довго сидіти - проблема для неї, і вона часто неспокійна [16; 17; 18].

Узагальнюючи вищеназвані ознаки можна виділити такі групи диспраксичних проявів у дітей:

- проблеми з виконанням рухів і утриманням рівноваги;
- складнощі з рухливими іграми;
- мовленнєві порушення;
- графічні труднощі.

Зазначене дає можливість стверджувати, що диспраксія вражає дуже важливі ділянки життєдіяльності дитини: координацію рухів, відчуття навколишнього середовища, застосування мови й мовлення, здатність комунікувати, можливість загальної обробки інформації, здійснення планування та організації діяльності.

Варто зазначити, що у дитини з диспраксією немає нічого незвичайного в наявності інших станів з симптомами, що перекриваються. Ось деякі з них:

- синдром дефіциту уваги та гіперактивності (СДВГ), який викликає гіперактивну поведінку, труднощі з концентрацією уваги та проблеми з сидінням на місці протягом тривалого часу.
- розлад аутистичного спектру, порушення розвитку нервової системи, що заважає соціальній взаємодії та спілкуванню
- дитяча апраксія мови, що ускладнює розбірливість мови
- дискалькулія, розлад, який ускладнює розуміння чисел та розуміння понять вартості та кількості
- дислексія, яка впливає на читання та розуміння прочитаного [13].

Треба зазначити, що наявність якоїсь ознаки не дає підстав остаточно стверджувати, що це диспраксія. Якщо дитина до 7 років не стає більш організованою і зібраною, якщо незграбність і невміння координувати свої дії в просторі не зникають, то час бити в сполох. Можливо, у дитини диспраксія. Диспраксія – порушення рухових функцій та координації у дітей із нормальним м'язовим тонусом, без паралічу та інших неврологічних відхилень [16].

Чому виникає «синдром незграбної дитини»? Причини такого стану фахівцям ще не зрозумілі. Диспраксічні прояви, незважаючи на всі досягнення медицини, досі недостатньо вивчені.

За думку експертів Лондонського університету королеви Марії, дослідження показують, що це може бути пов'язане з особливостями розвитку нейронів у мозку. Це впливає на те, як мозок посилає повідомлення решті тіла. Диспраксія виникає на тлі недорозвинення зв'язків між нейронами (клітинами головного мозку). Тому нервові імпульси що неспроможні знайти шлях від кори мозку до органів руху. У нормі мозок повинен отримувати та реєструвати сенсорну інформацію з навколишнього середовища та від власного тіла - тактильну, кінестетичну (усвідомлення положення тіла), вестибулярну (рівновагу) та візуальну. Потім мозок повинен обробити та інтерпретувати інформацію, щоб створити відповідну відповідь: у тому числі, як взаємодіяти з навколишнім середовищем, як спланувати рух, необхідний для продовження процесу і, нарешті, як виконати завдання [22].

До причин диспраксії також відносять: патології вагітності (захворювання майбутньої матері, токсикози); аномальний перебіг пологів (затяжні пологи, тривалий безводний період, екстрений кесарів розтин); патологія новонародженого (нерізка асфіксія, недоношеність, переносеність, затяжна неонатальна жовтяниця); несприятливі соціально-педагогічні умови (сенсорна депривація, гіпоопіка). Утім, це теж залишається в полі зору наукових досліджень.

Одним із важливих чинників є спадкова схильність. Є гени, зміни в яких здатні призвести до рухових і рухових порушень. При цьому, диспраксія передається з боку матері – 37%, диспраксія з боку батька – 60%, диспраксія з боку обох батьків – 82% [18].

Крім цього, лікарі виділяють низку станів, що підвищують ризик виникнення патології: - недоношеність;

- негативний вплив з боку організму матері або навколишнього середовища на плід;

- ушкодження центральної нервової системи в процесі пологів або після них.

Перераховані фактори створюють передумову до розвитку неврологічних порушень, включно з диспраксією. Однозначна причина розвитку патології в дитячому віці не визначена. Порушення мовлення та координації в дорослих пов'язують із вторинним ураженням головного мозку – інсультами, пухлинами ЦНС, а також черепно-мозкові травми тощо [12].

Статистика дітей з ознаками диспраксії теж потребує уточнення та систематизації. Зокрема, в Україні вважається, що від 5 до 10 % дітей дошкільного віку мають диспраксію, в Словаччині від 5 до 8%. Спостереження свідчать, що диспраксія частіше зустрічається у хлопчиків, ніж у дівчаток, у різних співвідношеннях від 2:1 до 5:1.

На сьогодні існують умовні класифікації видів диспраксічних станів, якими користуються фахівці діагностичних структур розвитку дитини. Залежно від характеру прояву патології в дитячому віці або в дорослому, всі випадки захворювання поділяються на первинні або вторинні. Для первинних форм хвороби характерна поява симптомів без порушення будови структури головного мозку. Коли симптоми виникають на тлі захворювань центральної нервової системи, лікарі діагностують вторинне ураження.

У широкому форматі диспраксію поділяють на такі види:

- **Артикуляційна диспраксія** (виявляються порушення звуковимови при збереженні цілісності мовленнєвого апарату. Дитина не здатна вибудувати слова в правильному порядку речення і з тяжкістю висловлює свої думки).

- **Вербальна диспраксія** (характеризується супутніми порушеннями процесу читання).

- **Моторна диспраксія** (відрізняється помилками в процесі виконання повсякденних дій: приймання їжі, письма, зав'язування шнурків тощо).

- **Ідеативна диспраксія** (виявляється порушеннями здатності до виконання рутинних і повсякденних завдань. Пацієнт не здатний підібрати правильного алгоритму дії для конкретних ситуацій).

- **Конструктивна диспраксія** (пов'язана зі складнощами при орієнтуванні в просторі).

- **Офтальмологічна диспраксія** (виявляється в порушенні роботи очорухових м'язів. Діти зазнають складнощів у процесі читання, оскільки змушені повертати голову під час руху рядками, вони не можуть стежити поглядом за словами).

- **Деамбулаторна диспраксія** (проявляється в труднощах під час зміни характеру руху. Наприклад, дитина довгий час не може припинити писати або зупинитися після бігу).

- **Кінестетична диспраксія** (пов'язана з порушеннями дрібної моторики).

- **Виразна диспраксія** (основні зміни проявляються в емоційній сфері, у невмінні висловлювати емоції правильно, що ускладнює спілкування з іншими людьми. Наприклад, у відповідь на посмішку, пацієнт починає хмуритися тощо.) [9].

Також серед фахівців досить розповсюдженою є декілька спрощена класифікація диспраксій:

- **Конструктивна диспраксія:** дитина має порушення розуміння просторових співвідношень, тому їй важко застосовувати елементи будівельних конструкторів та малювати геометричні фігури.

- **Оромоторна диспраксія**, або апраксія, заважає координації рухів м'язів, потрібних для вимовляння слів. Дитині з таким видом диспраксії важко розмовляти, її складно зрозуміти.

- **Психомоторна диспраксія:** дитині важко виконувати послідовність рухів, наприклад, почистити зуби чи мити посуд.

- **Ідеомоторна диспраксія:** учень відчуває складності під час виконання однокрокових моторних задач, наприклад, розчісування волосся [3].

Ще декілька фактів щодо диспраксії, які набули розголос в публікаціях лікарів та логопедів [1; 11; 19; 20], але потребують подальшого вивчення та широкої доказової бази на підставі емпіричних об'єктивних досліджень:

- не можна сказати, що людина має диспраксію, просто поглянувши на неї;

- жодні дві людини з диспраксією не є однаковими;

- диспраксія не є тим самим, що дислексія;

- диспраксія та апраксія — це не те саме;

- диспраксія може впливати на наступні області: фізичну, мовленнєву та мовну, соціальну, зорові рухи, просторову свідомість, пам'ять, організацію, увагу, емоції, почуття напрямку і обробку думок;

- сигнали, що відправляються від мозку до тіла таких дітей, переплутані;

- мозку доводиться працювати на 10 разів більше, ніж у всіх інших людей;

- є позитивні сторони, такі як: цілеспрямованість, думки нестандартної спрямованості та довготривала пам'ять.

Тому важливим наголосити на важливості своєчасного виявлення симптомів та звернення до професіоналів для встановлення об'єктивного діагнозу та надання кваліфікованої допомоги дитині в

дошкільному закладі освіти. Допомогти дитині з диспраксією можуть такі спеціалісти: аналітик поведінки, ерготерапевт, лікар педіатр, психолог, логопед, дефектолог. Є випадки, коли в дітей симптоми зникають власними силами в міру дорослішання. Однак це не стосується більшості дітей. Немає ліків від диспраксії. Однак при правильному лікуванні та професійній корекційній роботі люди з диспраксією можуть навчитися справлятися із симптомами та покращити свої здібності. Оскільки у всіх воно різне, лікування та корекція мають адаптуватися до індивідуальних потреб. План лікування та корекційного впливу залежатиме від низки факторів. Тяжкість симптомів у дитини та інші супутні захворювання є ключовими факторами для вибору правильних програм та послуг.

З метою вирішення проблем забезпечення успішного навчання і виховання дітей в інклюзивному дошкільному закладі освіти пропонується втілення низки стратегій роботи команди.

Освітні стратегії передбачатимуть такі заходи [23]:

- Проводити депістажне обстеження дітей, які мають проблеми з організацією та плануванням руху в дитячих садках (державних, релігійних та приватних).
- Створити Реєстраційний лист (облікова картка) для використання вихователями дитячих садків.
- Створити супровідний методичний посібник до сучасних теоретичних основ командної підтримки, зосередивши увагу на потребах дитини з діагнозом або підозрою на диспраксію.
- Узагальнити теоретичні основ диспраксії (від характеристик, через причини та прояви) з методичними рекомендаціями щодо роботи з дитиною в умовах звичайного дитячого садка.
- Запропонувати модель конкретних занять та видів діяльності для дитини з диспраксією, придатних для використання в умовах дитячого садка (також в якості профілактичного матеріалу).

Профілактичні стратегії передбачатимуть такі кроки:

- Оцінити результати розподілу відібраної групи дітей з порушеннями координації рухів у дитячих садках (державних, релігійних та приватних) на території Словацької Республіки.
- Валідація Реєстраційного листа для виявлення проявів диспраксії у дітей дошкільного віку.
- Впровадити та оцінити Крок 1 – валідації Моделі специфічних занять та видів діяльності для дітей з диспраксією.
- Розробити комплекс вправ та занять для дитини з диспраксією (зокрема, це буде набір вправ та занять профілактичного

характеру для вихователів дитячих садків, які працюють з дітьми дошкільного віку).

- Презентувати допоміжні засоби та матеріали для вихователів дитячих садків в режимі онлайн/вебінару на основі наявних проміжних результатів.

Стратегії втручання включатимуть таке:

- Впровадити та оцінити валідацію Моделі специфічної зайнятості та діяльності для дітей з диспраксією.

- Розробити програму видів діяльності та занять для дитини з диспраксією (зокрема, набір інтервенційних видів діяльності та занять для консультантів).

- Створити Глосарій професійних термінів для вчителів та консультантів, пов'язаних з дитиною з диспраксією та варіантами допомоги.

- Представити зміст програми мультисенсорної ерготерапії, орієнтованої на підтримку дитини з диспраксією.

Висновки. Таким чином, діти з проявами диспраксії як і багато інших категорій дітей з особливими освітніми потребами навчаються і виховуються в закладах освіти з інклюзивною формою навчання. Успішна їх соціалізація потребує кваліфікованої допомоги багатьох фахівців з сфери медицини, психології, педагогіки. На сьогодні результатів наукових досліджень з означеної проблеми вкрай мало. Тому вивчення проблем і супровід дітей з диспраксією є своєчасним і вкрай необхідним. Науковий проект кафедри спеціальної педагогіки Католицького університету в Ружомберку (Словаччина) «Командний підхід до навчання дитини з диспраксією в дошкільному закладі: від виявлення труднощів до успішної інклюзії» має на меті надати педагогічним працівникам та фахівцям допоміжних професій підтримку та розвиток компетенцій у питаннях успішного розвитку дитини з диспраксією у плануванні, організації та забезпеченні орієнтованого руху. Проект також сприятиме покращенню знань усіх, хто працює з дитиною дошкільного віку. Результати дослідження відкриють можливості для раннього виявлення та допомоги дітям з диспраксією ще до вступу до початкової школи. Рання допомога та обізнаність про дітей з диспраксією не лише серед наукової, професійної та громадськості, а й серед широкого загалу, може покращити та підтримати якість надання освітніх послуг для цієї групи дітей. Ефективне використання освітніх і профілактичних стратегій - це можливість для кожної дитини з диспраксією і гарантія підвищення якості життя дитини та всієї сімейної системи.

Стаття підготовлена відповідно до науково-дослідницького проекту *KEGA 007KU-4/2024* «Командний підхід до навчання дитини з диспраксією в дошкільному закладі: від виявлення труднощів до успішної інклюзії» [23].

Бібліографія

1. Блек, Д.В., Андреасен, Н.К. Вступ до психіатрії: 7-е видання. Київ, 2024. С. 105.;
2. **Дефектологічний словник**: навчальний посібник. За ред. В.І.Бондаря. Київ: МП «Леся», 2011. 528 с.;
3. **Інклюзивно-ресурсний центр № 8 Святошинського району м. Києва** <https://kyiv8.irc.org.ua/news/10-53-51-31-08-2022/>;
4. **Лалаєва, Р.І.** (1989) Логопедична робота в корекційних класах. Книга для логопеда. Київ, 1989. 656 с.;
5. **Логопедія**: Підручник. За ред. М. К. Шеремет. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2015. 776 с.;
6. **Праксис**. Словник української мови. (<https://slovnuk.ua/index.php?sword=%D0%BF%D1%80%D0%B0%D0%BA%D1%81%D0%B8%D1%81>);
7. **Розлад розвитку координації**. Диспраксія. Вікіпедія. https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A0%D0%BE%D0%B7%D0%BB%D0%B0%D0%B4_%D1%80%D0%BE%D0%B7%D0%B2%D0%B8%D1%82%D0%BA%D1%83_%D0%BA%D0%BE%D0%BE%D1%80%D0%B4%D0%B8%D0%BD%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%97;
8. **Чеботарьова, О.В.** (2021). «Науково-педагогічне забезпечення реалізації змісту навчання дітей з комплексними порушеннями розвитку: Наукова доповідь на засіданні Президії НАПН України 18 лютого 2021 р.». *Вісник Національної академії педагогічних наук України* 3 (1), 1-10. <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2021-3-1-2-2>;
9. **Що таке диспраксія** симптоми та методи корекції. <https://webshark.com.ua/shho-take-dispraksiya-simptomi-ta-metodi-korekci%D1%97/>;
10. **Cermak, S.** et al. 2003. Fine motor activities in Head Start and kindergarten classrooms. doi: 10.5014/ajot.57.5.550. <https://doi.org/10.5014/ajot.57.5.550>;
11. **Cooper, A. R.** 2005 et al. *Physical activity levels of children who walk, cycle, or are driven to school* . Am. J. Prev. Med. 2005.;
12. **Fábry Lucká, Z.** Psychomotor therapy at early age. In: *Journal of Exceptional People*, 2015, Vol. 2, No. 7, pp. 19-26;
13. **Harčariková, T.** 2010. *Základy pedagogiky jednotlivcov so špecifickými poruchami učenia*. Bratislava: Iris, 2010. ISBN 978-80-89113-54-5;
14. **Kirby, A., Peters, L.** 2007. *100 Ideas for Supporting Pupils with Dyspraxia and DCD*. London: Continuum, 2007. 128p. ISBN 08-2649-440-4;
15. **Kirbyová, A.** 2000. *Nešikovní dítě. Dyspraxia a další poruchy motoriky*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-424-9;
16. **Kováčová, B.** 2022. *Dieťa s dyspraxiou – možnosti, limity, šance a riziká*. Vzdelávacia

aktivita smerovaná pre učiteľky materských škôl (Nepublikovaný materiál); **17. Kováčová, B.** 2022. Dieťa s dyspraxiou a jeho fungovanie v materskej škole. Nepublikovaný materiál z prednáškovej činnosti pre študentov špeciálnej pedagogiky a pedagogiky mentálne postihnutých; **18. Kováčová, B.** 2023. Včasné identifikovanie dyspraxie u dieťaťa s predpokladanými ťažkosťami v pohybovom prejave. In: *Disputationes scientificae*, Roč. 23, č. 2 (2023), s. 21-29; **19. MacIntyre, A., McVITTY, K.** 2004. Movement and Learning in the Early Years: Supporting Dyspraxia (DCD) and other Difficulties. <https://doi.org/10.4135/9781446211755>; **20. Marinelli, L.** et al. 2017. The many facets of motor learning and their relevance for Parkinson's disease. In *Clinical Neurophysiology*, 2017, 128(7), 1127-1141; **21. Medzinárodná klasifikácia chorôb.** 2023; **22. Platt, J.** 2011. *Beating Dyspraxia with a Hop, Skip and a Jump: A Simple Exercise Program for Home and School*. London: Jessica Kingsley Publishers, 2011. 144p. ISBN 18-4905-171-2; **23. Tímový prístup k vzdelávaniu dieťaťa s dyspraxiou v predškolskom veku: od identifikácie ťažkostí k úspešnej inklúzii.** KEGA 007KU-4/2024. <https://www.ku.sk/fakulty-katolickej-univerzity/pedagogicka-fakulta/katedry/katedra-specialnej-pedagogiky/aktuality/nove-projekty-na-ksp.html>

References

1. Blek, D.V., Andreasen, N.K. Vstup do psychiatrii: 7-e vydannia. Kyiv, 2024. S. 105 [in Ukrainian]; **2. Defektolohichnyi slovnyk:** navchalnyi posibnyk. Za red. V.I.Bondaria. Kyiv: MP «Lesia», 2011. 528 s. [in Ukrainian]; **3. Inkluzyvno-resursnyi tsentr № 8 Sviatoshynskoho raionu m. Kyieva** [in Ukrainian]. <https://kyiv8.irc.org.ua/news/10-53-51-31-08-2022/>; **4. Lalaieva, R.I.** (1989) Lohopedychna robota v korektsiinykh klasakh. Knyha dlia lohopeda. Kyiv, 1989. 656 s. [in Ukrainian]; **5. Lohopediia:** Pidruchnyk. Za red. M. K. Sheremet. Kyiv : Vydavnychi Dim «Slovo», 2015. 776 s. [in Ukrainian]; **6. Praksys.** Slovnyk ukraïnskoi movy. (<https://slovnyk.ua/index.php?swrd=%D0%BF%D1%80%D0%B0%D0%BA%D1%81%D0%B8%D1%81>) [in Ukrainian]; **7. Rozlad rozvytku koordynatsii.** Dyspraksiia. Vikipediia.. https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A0%D0%BE%D0%B7%D0%BB%D0%B0%D0%B4_%D1%80%D0%BE%D0%B7%D0%B2%D0%B8%D1%82%D0%BA%D1%83_%D0%BA%D0%BE%D0%BE%D1%80%D0%B4%D0%B8%D0%BD%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%97 [in Ukrainian]; **8. Chebotarova, O.V.** (2021). «Naukovo-pedahohichne zabezpechennia realizatsii zmistu navchannia ditei z kompleksnymy porushenniamy prozvytku: Naukova dopovid na zasidanni Prezydii NAPN Ukrainy 18 liutoho 2021 r.». Visnyk Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy 3 (1), 1-10. <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2021-3-1-2-2>. [in

Ukrainian]; **9. Shcho take dyspraksiia** symptomu ta metody korektsii. <https://webshark.com.ua/shho-take-dispraksiya-simptomi-ta-metodi-korekci%D1%97/> [in Ukrainian]; **10. Cermak, S.** et al. 2003. Fine motor activities in Head Start and kindergarten classrooms. doi: 10.5014/ajot.57.5.550. <https://doi.org/10.5014/ajot.57.5.550> [in English]; **11. Cooper, A. R.** 2005 et al. *Physical activity levels of children who walk, cycle, or are driven to school*. Am. J. Prev. Med. 2005. [in English]; **12. Fábry Lucká, Z.** Psychomotor therapy at early age. In: *Journal of Exceptional People*, 2015, Vol. 2, No. 7, pp. 19-26 [in English]; **13. Harčariková, T.** 2010. *Základy pedagogiky jednotlivcov so špecifickými poruchami učenia*. Bratislava: Iris, 2010. ISBN 978-80-89113-54-5 [in Slovak]; **14. Kirby, A.,** Peters, L. 2007. *100 Ideas for Supporting Pupils with Dyspraxia and DCD*. London: Continuum, 2007. 128p. ISBN 08-2649-440-4. [in English]; **15. Kirbyová, A.** 2000. Nešikovní dítě. Dyspraxia a další poruchy motoriky. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-424-9 [in Czech]; **16. Kováčová, B.** 2022. Diet'a s dyspraxiou – možnosti, limity, šance a riziká. Vzdelávacia aktivita smerovaná pre učiteľky materských škôl (Nepublikovaný materiál) [in Slovak]; **17. Kováčová, B.** 2022. Diet'a s dyspraxiou a jeho fungovanie v materskej škole. Nepublikovaný materiál z prednáškovej činnosti pre študentov špeciálnej pedagogiky a pedagogiky mentálne postihnutých [in Slovak]; **18. Kováčová, B.** 2023. Včasné identifikovanie dyspraxie u dieťaťa s predpokladanými ťažkosťami v pohybovom prejave. In: *Disputationes scientificae*, Roč. 23, č. 2 (2023), s. 21-29 [in Slovak]; **19. MacIntyre, A.,** McVITTY, K. 2004. Movement and Learning in the Early Years: Supporting Dyspraxia (DCD) and other Difficulties. <https://doi.org/10.4135/9781446211755> [in English]; **20. Marinelli, L.** et al. 2017. The many facets of motor learning and their relevance for Parkinson's disease. In *Clinical Neurophysiology*, 2017, 128(7), 1127-1141 [in English]; **21. Medzinárodná klasifikácia chorôb.** 2023; **22. Platt, J.** 2011. *Beating Dyspraxia with a Hop, Skip and a Jump: A Simple Exercise Program for Home and School*. London: Jessica Kingsley Publishers, 2011. 144p. ISBN 18-4905-171-2 [in English]; **23. Tímový prístup k vzdelávaniu dieťaťa s dyspraxiou v predškolskom veku: od identifikácie ťažkostí k úspešnej inklúzii.** KEGA 007KU-4/2024. <https://www.ku.sk/fakulty-katolickej-univerzity/pedagogicka-fakulta/katedry/katedra-specialnej-pedagogiky/aktuality/nove-projekty-na-ksp.html> [in Slovak].

Авторський внесок: Гладуш В.А. – 50%, Ковачова Б. – 30%,
Дудек М. – 20%

Стаття отримана 11.03.2024 р.

УДК 376.36+372.46

DOI 10.32626/2413-2578.2024-23.116-126

Н. ГОЛУБ

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

ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ З РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ ФУНКЦІЇ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

Відомості про автора: ГОЛУБ Наталія, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди, Харків, Україна. У колі наукових інтересів: проблеми корекційно-розвиткової роботи з молодшими школярами із порушеннями усного та писемного мовлення.

Contact : GOLUB Nataliya, PhD of pedagogical sciences, associate professor at the Department of Special Pedagogy of H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Kharkiv, Ukraine. Academic interests: problems of correctional and developing work with junior schoolchildren with disorders of oral and written speech.

Відомості про наявність друкованих статей: 1. Голуб Н.М. (2020) Особливості організації корекційно-розвивальної роботи з молодшими школярами із загальним недорозвиненням мовлення, затримкою психічного розвитку в умовах інклюзивного навчання. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. Вип. 15. Режим доступу <http://aqce.com.ua/>. 2. Голуб Н.М. (2022) Особливості формування мовної компетентності молодших школярів при корекції в них порушень писемного мовлення. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. Вип. 19. Режим доступу <http://aqce.com.ua/>. 3. Голуб Н.М. (2023) Корекція та розвиток лексико-семантичної складової мовлення в молодших школярів із загальним недорозвиненням мовлення при опануванні ними навичками читання і письма. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. Вип. 21. Режим доступу <http://aqce.com.ua/>.

Голуб Н.М. Особливості роботи з розвитку комунікативної функції в молодших школярів із загальним недорозвиненням мовлення. Стаття висвітлює засади реалізації комунікативного підходу в логопедичній роботі з молодшими школярами із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ) III - IV рівня при організації групових занять з корекції та розвитку в них усного та писемного мовлення. Робота, яка проводиться логопедом з дітьми із ЗНМ, має системний і комплексний характер. Формування комунікативної

функції мовлення дітей доцільно здійснювати з орієнтацією на певні лексичні теми. У межах кожної такої теми доцільно вирішувати завдання на розвиток в учнів діалогічного та монологічного мовлення. Лексико-граматична підготовка навчає дітей обирати потрібні мовні засоби, що сприяє більш успішному формуванню в них зв'язного мовлення. Важливим аспектом роботи є також виховання в учнів пізнавальної активності та розвиток когнітивної сфери. Необхідно навчати учнів обґрунтовувати, пояснювати свої дії в тій чи іншій ситуації або ставлення до певних явищ, подій. Потреба у спілкуванні дітей із ЗНМ часто знижена, тому необхідно мотивувати їх висловлювати свої думки, почуття, пропозиції, оцінки. Потрібно визначати і, відповідно, стимулювати ті потреби та інтереси дітей, які підвищують їхню мовленнєву активність, формують лінгвістичні знання, сприяють накопиченню ними читацького досвіду, опануванню знань, уявлень про моделі та правила комунікативної діяльності. Важливо стимулювати розвиток в учнів навичок самоконтролю та саморегуляції, виховувати ті якості особистості, які сприятимуть більш успішному їх спілкуванню з оточуючими.

Завданням реалізації зазначеного підходу має стати формування в учнів комунікативної компетентності: вміння спілкуватися, досягати позитивних результатів взаємодії з оточуючими за допомогою засобів усного та писемного мовлення.

Ключові слова: комунікативна функція, загальне недорозвинення мовлення, молодший шкільний вік.

Golub N.M. Features of work on the development of communicative function in junior schoolchildren with general speech underdevelopment. The article highlights the features of the implementation of the communicative approach in work with junior schoolchildren with general speech underdevelopment (GSU) III - IV levels during group classes on the correction and development of oral and written speech in them. The task of implementing this approach should be the formation of students communicative competence: the ability to communicate, to achieve positive results of interaction with others through the means of oral and written speech. The article discusses the features of work on the formation of the communicative function of speech in children with GSU. The unit of both oral-speech and written-speech communication is a statement (text or part of a certain context), which reflects reality, is the result of perception and assessment of the surrounding world. When developing a statement, the students attention should be focused on: the content side (correspondence to the content of the idea, a certain topic); correct and accurate use of language means, which makes the meaning of the statement clear. It is expedient to form a communicative function with a focus on certain lexical topics. Within each lexical topic, it is necessary to solve

certain tasks for the development of children's coherent speech, to include communicative tasks. Lexical and grammatical training helps to improve the quality of text. It is based on the individual's ability to choose certain linguistic means. Such a choice is probabilistic in nature, since lexemes of a certain semantic series are selected in accordance with the subject of the statement, the appropriate grammatical forms of these lexemes are selected. An important aspect of the implementation of the communicative approach is the formation of students cognitive activity. It is necessary to teach them to justify, explain their position, their actions in a given situation; their attitude to certain events and persons. It is necessary to identify and, accordingly, stimulate those needs and interests of children that increase their activity in oral and written speech, form children's linguistic knowledge, contribute to the accumulation of reading experience, mastery of knowledge, ideas about models, rules of communicative behavior in different situations. It is important to stimulate the development of students skills of self-control and self-regulation, to cultivate those personality qualities that will contribute to their more successful communication with others.

Keywords: communicative function, general speech underdevelopment, junior schoolchildren.

Постановка проблеми. Вербальне спілкування є найважливішою складовою багатосторонньої системи відносин між індивідами в суспільстві (Л. Виготський, Г. Костюк, О. Леонт'єв, М. Лісіна, І. Мартиненко, J.S. Bruner, A.N. Chomsky, J. Piaget, Д.І. Slobin та ін.). У дітей із ЗНМ комунікативна функція розвивається із затримкою та певними труднощами. Адаптацію дітей із ЗНМ до шкільного навчання нерідко ускладнює те, що їхня комунікація з однолітками недостатньо розвинена, у деяких випадках вони навіть не потребують спілкування, оскільки в них відсутня або мало сформована потреба у взаємодії з оточуючими. Недоліки усного мовлення гальмують у молодших школярів формування навичок читання і письма, розвиток комунікативної функції писемного мовлення у них значно утруднений. Одним із найважливіших принципів організації та проведення логопедичної роботи з молодшими школярами із ЗНМ є принцип комунікативної спрямованості корекційно-розвиткового впливу (Е. Данілавичюте, В. Ільяна, І. Мартиненко, Є. Соботович, В. Тарасун, Л. Трофименко, М. Шеремет та ін.). Важливим результатом реалізації комунікативного підходу має стати формування в таких дітей уміння успішно спілкуватися з оточуючими, отримувати позитивні результати взаємодії з ними засобами усного та писемного мовлення (В. Тарасун (2007), І. Мартиненко (2017), І. Брушневська, Ю. Рібцун (2020), К. Пономарьова (2020) та ін.).

Аналіз досліджень і публікацій. В умовах сьогодення зростає чисельність дітей із ЗНМ. Для даної категорії дітей характерне не тільки недорозвинення всіх сторін мовлення, у них нерідко відмічаються вторинні відхилення в розвитку когнітивної, емоційно-вольової сфери, що, у цілому, утруднює їхню соціальну адаптацію та взаємодію з оточуючими (І. Брушневська, І. Мартиненко, І. Марченко, Ю. Рібцун, Є. Соботович, В. Тарасун, Л. Трофименко, М. Шеремет та ін.). Недоліки усного мовлення в дітей із ЗНМ часто спричиняють труднощі формування та порушення писемного мовлення, недостатній рівень розвитку обох форм мовлення обумовлює труднощі у навчально-пізнавальній та комунікативній діяльності молодших школярів (С. Заплатна (2006), О. Ревуцька (2007), В. Ільяна (2010), Н. Голуб (2014), Л. Тенцер (2014), Л. Трофименко (2014), Н. Чередніченко (2014), Е. Данілавичюте (2017), В. Тарасун (2017), О. Мілевська (2020) та ін.). Комунікативна функція є однією з найважливіших функцій, вона супроводжує всі види діяльності і стимулює розвиток усіх психічних процесів у дитини (А. Богуш, Н. Гавриш, К. Крутій, О. Леонт'єв, І. Мартиненко, Ю. Рібцун, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко, J. Bruner, A. Chomsky, J. Piaget, D. Slobin та ін.). Розвиток комунікативної сфери дитини із ЗНМ слід розглядати з позицій розвитку її як мовної особистості, з сукупністю особистісних, мовленнєвих складових, які сприятимуть її більш успішній взаємодії у процесі міжособистісного спілкування.

Мета статті: визначити особливості роботи з формування комунікативної функції мовлення молодших школярів із ЗНМ III- IV рівня при проведенні з ними групових логопедичних занять з корекції та розвитку в них усного та писемного мовлення.

Виклад матеріалу дослідження. Розвиток мовлення дитини, формування в неї комунікативної функції є можливим тільки в мовленнєвому середовищі, коли дитина залучена до різних форм спілкування з оточуючими (А. Богуш, Л. Виготський, Н. Гавриш, Г. Костюк, К. Крутій, О. Леонт'єв, І. Мартиненко, І. Марченко, І. Піроженко, В. Тарасун та ін.).

Сьогодні успішно розв'язується завдання забезпечення якомога ранньої системної логопедичної допомоги дітям із ЗНМ. У багатьох побутових ситуаціях або під час режимних моментів діти із ЗНМ почуваються доволі комфортно: їм доступні інструкції дорослих, їх розуміють родичі та педагоги. Недоліки комунікативної діяльності дітей стають більш очевидними під час занять у дитячому садочку або уроків у школі. Вербальне спілкування таких дітей часто складається з коротких прохань та відповідей. Дітям дуже складно самотійно щось розповісти, при цьому їхні розповіді недостатньо послідовні і не мають логічного завершення. У шкільній ланці програмні вимоги значно

зростають. Молодшим школярам із ЗНМ часто важко навести приклад вживання правила, пояснити значення слова чи виразу, аргументувати своє ставлення до ситуації, включитися у спілкування і підтримувати розмову щодо змісту розповіді, поведінки персонажів, дати оцінку певних подій або вчинків (Н. Голуб, Е. Данілавичюте, В. Ільяна, Р. Левіна, І. Марченко, В. Тарасун та ін.). В учнів із ЗНМ у процесі побудови висловлювань помітний бідний словниковий запас і низький рівень володіння граматичною структурою мови.

Недоліки усного мовлення гальмують розвиток писемної мовленнєвої діяльності та її комунікативної функції. У певних дидактичних ситуаціях читання і письмо можна розглядати як процеси спілкування за допомогою друкованих або письмових текстів. Характеризуючи смислову сторону читання учнів із ЗНМ, можна відзначити, що навіть у невеличкому, нескладному тексті вони часто не виділяють основну думку, погано розуміють різні логічні зв'язки, не фіксують характерні особливості взаємодії персонажів, не орієнтуються, де і коли відбуваються описувані події, як результат, їм важко висловлювати свої емоційно-оціночні судження щодо прочитаного. Що стосується самостійного створення дітьми письмового тексту, то така робота дається їм ще складніше, оскільки розбудова повідомлення включає: мотив, усвідомлення ідеї або основної думки, визначення змістових частин письмового тексту (що саме писати, у якій послідовності). Дуже важливою є саморегуляція своєї писемної діяльності, контроль за виконанням дій, особливо на завершувальному етапі, коли учень має визначити: чи зміг він реалізувати поставлену мету, відображаючи у тексті свій задум. При виконанні роботи учень стикається з необхідністю одночасного вирішення низки завдань щодо оформлення тексту: відтворення потрібних графомоторних програм, вибору відповідних лексичних і граматичних засобів, виконання орфографічних дій. Навіть при складанні невеличкого тексту учні із ЗНМ часто продукують прості речення, які є схожими за структурою. Учні утруднюються висвітлювати суттєві обставини, певні дати або часові інтервали. У складених учнями текстах дуже багато різних помилок.

Недоліки комунікативно-мовленнєвої діяльності молодших школярів певною мірою обумовлені поверхневим сприйняттям ними інформації, неспроможністю виявляти істотне, встановлювати причинно-наслідкові та інші логічні зв'язки, невмінням спиратися на свій чуттєвий досвід і досвід засвоєних ними практичних дій.

На підставі вищезазначеного, логопедична робота з молодшими школярами із ЗНМ має бути системною, комплексною. Важливим принципом її реалізації має бути комунікативний підхід. Завданням реалізації зазначеного підходу має стати формування в учнів

комунікативної компетентності: вміння спілкуватися, досягати позитивних результатів взаємодії з оточуючими за допомогою засобів усного та писемного мовлення.

Слід відмітити важливі аспекти, на які доцільно орієнтуватися у роботі з формування комунікативно-мовленнєвої діяльності молодших школярів із ЗНМ на логопедичних заняттях:

– одиницею як усно-мовленнєвого, так і писемно-мовленнєвого спілкування є висловлювання (текст або частина певного контексту), яке відображає дійсність, є результатом сприйняття й оцінки навколишнього світу. При розбудові висловлювання увага учнів має бути акцентована на: 1) змістовій стороні (відповідності змісту задуму, визначеній темі); 2) правильному і точному використанні мовних засобів, що робить зрозумілим зміст висловлювання;

– логокорекційну роботу з дітьми доцільно будувати на основі певних лексичних тем. У межах кожної такої теми необхідно вирішувати певні завдання на розвиток зв'язного мовлення дітей, включати комунікативні завдання. Лексико-граматична підготовка сприяє підвищенню якості текстової діяльності. В її основі лежить здатність індивіда обирати певні мовні засоби. Такий вибір має імовірнісний характер, оскільки лексеми певного смислового ряду підбираються відповідно до тематики висловлювання. На вибір тієї чи іншої словесної одиниці впливає співвіднесення створюваного висловлювання з об'єктивною реальністю або тією ситуацією, яку уявляє учень, а також характерні для даної мови норми функціонування, можливість поєднання тих чи інших лексичних і граматичних засобів;

– необхідно стимулювати пізнавальну активність учнів: вчити їх обґрунтовувати, пояснювати свою позицію, свої дії в тій чи іншій ситуації; їх ставлення до тих чи інших явищ, подій і осіб. При цьому треба мотивувати дітей висловлювати свої думки, почуття, пропозиції, оцінки;

– потрібно визначати і, відповідно, стимулювати ті потреби та інтереси дітей, які підвищують їхню активність в усно-мовленнєвій та писемно-мовленнєвій діяльності, поєднувати у роботі з дітьми усні та письмові вправи;

– формувати в учнів лінгвістичні знання, сприяти накопиченню ними читацького досвіду, опануванню знань, уявлень про моделі, правила комунікативної діяльності, стратегії та завдання комунікативної поведінки у різних ситуаціях;

– стимулювати розвиток в учнів навичок самоконтролю та саморегуляції, виховувати ті якості особистості, які сприятимуть більш успішній їхній комунікації з дорослими та ровесниками.

Як зазначалося, одиницею і усної, і письмової комунікації є висловлювання. У роботі з дітьми із ЗНМ значну увагу необхідно

привертати до змістової сторони висловлювання, яке є текстом або частиною певного контексту. За необхідності, можна полегшити для учнів роботу, запропонувавши висловлювання, яке складається з одного речення. У завданні № 1 комунікативна ситуація створюється на підставі обговорення змісту розповідного речення, яке включає низку деталей і використовується як база для розбудови кількох питальних речень. Завдання такого характеру формує в учнів уміння аналізувати представлену інформацію, працювати з розповсюдженим реченням, виділяти його головні та другорядні члени, навчає молодших школярів складати і ставити питання, які необхідні для діалогічного мовлення. У завданні № 2 діти доповнюють речення якомога більшою кількістю другорядних членів, утворюючи розповсюжені речення (спочатку подібна вправа може виконуватися з опорою на сюжетну картинку, в подальшому спиратися на уяву дітей). При виконанні завдання № 2 доцільно звернути увагу учнів на граматичну форму тих іменників, які у реченнях називають осіб і виступають підметом. Зважаючи на зменшувально-пестливу форму власних іменників, учні мають дійти висновку, що в реченнях йдеться не про дорослих, а про дітей. Це може допомогти учням доповнити речення відповідними за змістом другорядними членами (наприклад, «Тетянка малює жовте сонечко (червону квітку) олівцями...», «Миколка будує башту (будівлю) з кубиків...», «Софійка годує ляльку кашею...»). Коли діти прочитають складені речення, логопед має запропонувати їм додати заголовок (наприклад, «У вихідний день»), щоб з речень утворився текст.

Завдання № 1. Прочитати речення, скласти до нього питання (усно чи у письмовій формі – відповідно до визначених логопедом цілей роботи).

Олена намалювала для сестрички Наталки червону троянду.

Розпочніть питальні речення такими словами:

Хто

Що зробила

Що намалювала

Для кого.....

Якого кольору

Завдання № 2.

1. Прочитати речення. Доповнити дані речення новими словами.

1) Тетянка малює.

2) Миколка будує.

3) Софійка годує.

2. Записати утворені речення в зошит (логопед звертає увагу дітей на те, що з речень склався текст, пропонує дібрати заголовок).

Робота з текстом є виключно важливою. На заняттях мають закріплюватися такі знання, уявлення дітей:

- текстом вважається висловлювання за певною темою;
- у тексті є основна (головна) думка;
- текст – це закінчене висловлювання;
- речення в тексті логічно пов'язані між собою;
- до тексту можна дібрати заголовок, назву;
- текст часто складається із зачину, головної частини, закінчення.

Зачин – це така частина, яка розпочинає текст, налаштовуючи читача на те, про що в ньому йтиметься. Головна частина тексту називається так тому, що містить основну інформацію. Закінчення тексту – це певний висновок, підсумок того, про що йшлося в тексті.

У роботі з текстом виділяють два напрями: над змістом тексту і над мовними засобами, які використовуються для його оформлення. У завданні № 3 увага дітей привертається до змістової сторони тексту. Учні мають знайти у тексті протиріччя (змістові помилки), замінити неправильно використані за змістом слова іншими. У тексті описується добре відома кожній родині ранкова ситуація: дорослі збираються на роботу, діти – до школи. Отже, у тексті треба замінити два слова: слово «неділя» на назву будь-якого робочого дня, слово «вечеря» на «сніданок». Сутність завдання № 4 полягає у тому, що діти вправляються у сприйманні та аналізі інформації, яку містить текст. Вони мають встановити, хто з дітей наймолодший, хто найстарший, яка різниця у віці між наймолодшою та найстаршою дитиною. На підставі інформації заповнити таблицю, визначивши, у якому класі навчаються діти, про яких йдеться у тексті. У завданні № 5 учні вправляються у виділенні в тексті меж речень – вони орієнтуються на те, що кожне речення має змістове наповнення, тобто передає певну інформацію. Роботу може полегшити читання тексту логопедом (якщо є така необхідність) – вже при сприйманні його на слух діти осмислюють послідовно представлені фрагменти інформації. Але в реченнях є тільки підмет і присудок, тому учням пропонується кожне речення доповнити ще одним словом – додатком, який буде підходити за змістом й уточнювати інформацію (наприклад: Мама готує ... обід. Тато ремонтує... комп'ютер. Бабуся в'яже ... рукавички. Дідусь читає ... журнал. Оля розв'язує задачу. Сашко п'є ... сік.). У завданні № 5 учні працюють і над змістовою стороною тексту, і над виділенням та правильним оформленням кожного речення як мовної одиниці, обирають лексеми та їхню відповідну граматичну форму (іменники у формі знахідного відмінку) при поширенні речень словами, що слугують доповненнями. У завданні № 6 діти мають вставити у текст пропущені слова (назвати осіб, які говорять, вставити слово-звертання), а потім, розподіливши ролі, прочитати діалог.

Завдання № 3. Прочитати текст, знайти протиріччя. Замінити невідповідні за смислом слова іншими словами.

Сьогодні неділя. Вранці мама швидко готує вечерю. Батько поспішає на роботу. Діти збираються до школи. За півгодини всі вийдуть з дому. Почнеться робочий день.

Завдання № 4. Прочитати текст.

Мене звати Микола. Мені виповнилося дев'ять років. Я навчаюся у четвертому класі. У мене є брат Ігор. Він на два роки старший за мене. А ще в мене є сестричка. Мар'яні сім років.

3. Усно відповісти на питання:

а) Хто серед дітей наймолодший?

б) Хто з дітей найстарший?

в) На скільки років Мар'яна молодша за Ігоря?

4. Спираючись на текст, заповнити таблицю:

Ім'я дитини	Скільки років	У якому класі навчається

Завдання № 5. 1. Прочитати текст. Визначити межі речень.

У сімейному колі.

Мама готує... Тато ремонтує... Бабуся в'яже... Дідусь читає... Оля розв'язує... Сашко п'є...

2. Переписати текст, доповнюючи кожне з речень одним словом-іменником, яке відповідатиме на питання «що?» (наприклад: Мама готує що? – Мама готує обід.).

Завдання № 6. 1. Вставити слова «дідусь», «дідусю», «онук» у діалог:

–, розкажи мені, у які ігри ти грався, коли був маленьким.

– Грався у солдатики, в піжмурки, – відповів

– А чому не грався в Лего-конструктор? – спитав

– Коли я був маленьким, тоді Лего ще не придумали, – сказав

Розвиток комунікативної функції усного та писемного мовлення є важливою складовою соціалізації особистості. Набуття індивідом необхідного досвіду усного та письмового спілкування в різних видах діяльності, у різних життєвих ситуаціях сприятиме підвищенню його соціальної мобільності, адаптаційних можливостей. Так, наприклад, дітей доцільно навчати написанню вітальних листівок (це може бути поздоровлення з Новим роком, з 8 Березня, Днем народження та ін.). Зважаючи на труднощі дітей із ЗНМ, ми обговорюємо та нагадуємо їм про структуру такого тексту: 1) звернення до особи; 2) привітання її зі святом; 3) висловлення побажань; 4) написання свого ім'я (ким створено вітальний текст). Вправляння у написанні вітальних листівок

навчить дітей дотримуватися чітко визначеної послідовності смислових фрагментів, виокремлювати їх за допомогою знаків пунктуації.

Як показує практика, діти з інтересом виконують комунікативні завдання, співзвучні особливостям їхнього шкільного життя і взаємин з оточуючими, або такі, які викликають емоційні реакції, бажання допомогти іншій людині у скрутних для неї обставинах. У завданні № 7 дітям пропонується допомогти дівчинці, яка загубилася. Учні описують зовнішній вигляд мами дівчинки, спираючись на сюжетний малюнок та низку питань, які виступають опорою для складання описової розповіді. Пропоноване завдання має навчити дітей правильно поводитися у складних ситуаціях, шукати шляхи розв'язання проблеми. Завдання № 8 є певною мірою подібним до завдання № 7 за описаною ситуацією, але відрізняється тим, що учням самим пропонується висунути пропозиції щодо розв'язання проблеми: як допомогти відшукати того, хто загубився, як описати зовнішній вигляд хлопчика, його мами, щоб вони швидше могли знайти один одного, безпосередньо скласти такий опис за сюжетною картиною. Завдання № 9 знайомить учнів із ситуаціями, коли засобом комунікації виступає письмове повідомлення. У першій частині завдання учні знайомляться із запискою, яка написана мамою для її доньки Оленки, у другій частині вони мають за аналогією (використовуючи розглянутий у першій частині текст як зразок) скласти записку, яка буде адресована іншій дитині – хлопчику на ім'я Василь.

Завдання № 7. 1. Прочитати текст.

Загубилася дівчинка. Стоїть і гірко плаче. Підходять перехожі й питають у дитини: «Яка твоя мама? Як вона виглядає?» Дівчинка відповідає: «Моя матуся добра та весела. Вона найкраща за всіх».

2. Відповісти на запитання: Чи зрозуміло, як виглядає мама дівчинки? Чому? Як треба описувати зовнішній вигляд людини?

3. Допомогти описати зовнішній вигляд мами дівчинки (за малюнком).

1) Яка мама за віком?

2) Який у неї колір волосся, яка зачіска?

3) Яке обличчя? Якого кольору очі?

4) У що вдягнена, взута?

Завдання № 8. 1. Прочитати текст.

Мама з сином пішли на ринок. Неслухняний маленький хлопчик загубився. Стоїть дитинка і так гучно реве, що перехожі лякаються. Хтось каже: «Ну нехай трохи пореве, і хлопцю буде наука, і матуся швидше реву знайде». Дитина реве, а мама не чує. Що робити?

2. Висловити думку щодо описаної ситуації. Як допомогти дитині?

3. Описати зовнішній вигляд хлопчика та його мами за сюжетною картинкою.

Завдання № 9. 1. Прочитати текст.

Оленка прийшла додому зі школи. На столі вона знайшла записку. «Донечко! Коли зробиш уроки, сходи, будь ласка, у магазин за хлібом. Почисти картоплю. Буду вдома о 19 годині. Мама»

2. Скласти записку, зважаючи на таке:

Кому адресована записка? – сину Василю.

Зміст записки: треба забрати молодшого братика з дитсадку о 17 годині, погуляти з ним.

Від кого записка? – від мами.

Висновки, перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Комунікативна функція – одна з найважливіших мовленнєвих функцій, вона супроводжує всі види діяльності й стимулює розвиток усіх психічних процесів дитини. Важливим завданням реалізації комунікативного підходу в роботі з молодшими школярами із ЗНМ є формування в них комунікативної компетентності: вміння успішно спілкуватися з оточуючими, отримувати позитивні результати взаємодії з ними засобами усного та писемного мовлення. З цією метою доцільно моделювати різні навчально-мовленнєві ситуації спілкування учнів з педагогами, між собою, пропонувати їм такі види усних та письмових завдань, які будуть цікаві їм своєю комунікативною спрямованістю. Необхідно стимулювати комунікативну активність учнів: вчити їх обґрунтовувати, пояснювати свою позицію, свої дії в тій чи іншій ситуації, ставлення до тих або інших явищ та осіб; проявляти емпатію, піклуватися про оточуючих їх людей. У цьому напрямку ми вбачаємо актуальними подальші пошуки засобів реалізації комунікативного підходу при проведенні з молодшими школярами із ЗНМ логопедичної роботи.

Бібліографія

1. Голуб, Н.М. (2019). Дидактичний матеріал з корекції та розвитку писемного мовлення учнів молодшого шкільного віку: навчально-методичний посібник. Ч.1. К., 384 с. 2. Логопедія : підручник (2018). За ред. М. К. Шеремет. [вид. 5-те, перер. та доповн.]. – К.: Видавничий Дім «Слово», 856 с.

References

1. Golub, N.M. (2019). Dydaktychnyi material z korektsii ta rozvytku pysemnoho movlennia uchniv molodshoho shkilnoho viku: navchalno-metodychnyi posibnyk. Ch.1. K., 384 s. 2. Logopediya : pidruchnik (2018). Za red. M. K. Sheremet. [vid. 5-te, perer. ta dopovn.]. – K.: Vidavnychij Dim «Slovo», 856 s.

Стаття отримана 17.03.2024 р.

УДК 376-056.2/.3(477.43/.44)(091)

DOI 10.32626/2413-2578.2024-23.127-136

О. ДМІТРІЄВА

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

О. ШВЕЦЬ

<https://orcid.org/0009-0000-8403-554X>

ОРГАНІЗАЦІЙНІ ЗАСАДИ ДІЯЛЬНОСТІ КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКОГО НАВЧАЛЬНО- РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО ЦЕНТРУ: ІСТОРІЯ І СУЧАСНІСТЬ

Відомості про авторів: **ДМІТРІЄВА Оксана**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна. У колі наукових інтересів: правова освіта школярів з порушеннями слуху, психолого-педагогічний супровід дітей з порушеннями слуху у спеціальних та інклюзивних закладах, соціалізація дітей з особливими освітніми потребами, особливості комунікативної взаємодії з людьми з порушеннями психофізичного розвитку. **ШВЕЦЬ Ольга**, заступник директора Кам'янець-Подільського навчально-реабілітаційного центру Хмельницької обласної ради з корекційно-розвиткової роботи.

Contact: **Oksana DMITRIEVA**, PhD in Pedagogy, Associate Professor at the Department of Special Pedagogy and Inclusive Education of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine. Academic interests are the following: legal education of pupils with hearing impairment, psychological and pedagogical maintenance of children with hearing impairment in terms of special and inclusive schools, the usage of sign language in the process of education and development of children with hearing impairment. **Olha SHVETS**, Deputy Director of the Kamianets-Podilskyi Educational and Rehabilitation Center of the Khmelnytskyi Regional Council from the correctional and developmental work.

Відомості про наявність друкованих статей: **1. Дмітрієва О.І.** Дослідження проблеми ставлення педагогів до взаємодії з батьками учнів з особливими освітніми потребами. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): зб. наук. праць. Вип. 16, у 2-х т. 2020. Т. 2. С. 91-100.* **2. Дмітрієва О.І.** Окремі аспекти розвитку особистості молодших школярів з порушеннями слуху. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*: наук. журнал. 2020. №9 (103). С. 42-53. **3. Дмітрієва О.І.** Дослідження проблеми ставлення педагогів до використання інноваційних технологій у навчанні

школярів з інтелектуальними порушеннями. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*: зб. наук. праць. Вип. 19. 2022. С.81-92.

Дмітрієва О.І., Швець О.І. Організаційні засади діяльності Кам'янець-Подільського НРЦ: історія і сучасність. У статті здійснено аналіз організаційних засад діяльності Кам'янець-Подільського навчально-реабілітаційного центру Хмельницької обласної ради, представлено короткий екскурс в історію створення закладу. Визначено основні завдання діяльності закладу на початковому етапі функціонування та представлено мету діяльності сучасного закладу: реалізація права на освіту дітей з особливими освітніми потребами, зумовленими складними порушеннями розвитку, їх інтеграція у суспільство шляхом здійснення комплексних реабілітаційних заходів, спрямованих на відновлення здоров'я, здобуття освіти відповідного рівня, розвиток та корекцію порушень психофізичного розвитку.

Розглянуто матеріально-технічне та кадрове забезпечення закладу, що сприяють ефективній його діяльності, зокрема, 94% педагогів Центру мають спеціальну освіту; Центр забезпечений обладнанням, якого потребують діти з різними порушеннями психофізичного розвитку, що забезпечує можливість їх максимального розвитку, корекції порушень та реабілітації. Представлено контингент вихованців Центру, його структурні підрозділи, специфіку формування класів(груп); шляхи реалізації корекційно-розвиткової складової навчальних планів освітніх програм залежно від категорії порушення психофізичного розвитку.

Ключові слова: навчально-реабілітаційний центр, діти з порушеннями психофізичного розвитку, навчання, виховання, корекція, реабілітація.

Dmitriieva O.I., Shvets O.I., Organizational principles of the Kamianets-Podilskyi educational and rehabilitation center work: history and modernity. The article analyzes the organizational foundations of the Kamianets-Podilskyi Educational and Rehabilitation Center of the Khmelnytskyi Regional Council as one of the powerful institutions of general secondary education for children with psychophysical developmental disorders in Podillia, and provides a brief overview of the history of the institution. The main tasks of the institution at the initial stage of functioning are defined: creation of the most favorable educational and rehabilitation space for the development of children, formation of a socially adapted and comprehensively productive individual; providing conditions for restoring children's health; medical, psychological and pedagogical rehabilitation of children with psychophysical disorders; creation of a

system of graduated education in order to provide conditions for quality continuous educational training; creation of a single rehabilitation and developmental space from the very young age. The purpose of the modern Kamianets-Podilskyi ERC is presented: realization of the right to education of children with special educational needs caused by complex developmental disorders, their integration into society through the implementation of comprehensive rehabilitation measures aimed at restoring health, obtaining education of the appropriate level, development and correction of psychophysical developmental disorders.

The material, technical and human resources of the institution, which contribute to its effective operation, are considered: 94% of the Center's teachers have special education; the Center is provided with the equipment needed by children with various psychophysical developmental disorders, including a lift, special-purpose furniture for students with disorders of the musculoskeletal system, sensory corners in classrooms for people with autism spectrum disorders and attention deficit hyperactivity disorder; kinesiological cabin "SPIDER" with elements of suspension therapy for loading the musculoskeletal system in zero gravity to increase muscle strength, restore the range of motion and normalize tone, etc. The contingent of the Center's pupils, its structural units, the specifics of the formation of classes (groups); ways to implement the correctional and developmental component of the curriculum of educational programs depending on the category of psychophysical development disorders are presented. It has been found that the rehabilitation department of the Center provides measures of psychological, pedagogical and social rehabilitation (adaptation), as well as rehabilitation actions, which involve the introduction of a set of measures that create the prerequisites for students to master the system of knowledge and competencies, the use of which will contribute to further personal development (improving educational level, the ability to live and work independently (if possible), organize everyday life, adequate planning of independent life).

Key words: educational and rehabilitation center, children with psychophysical developmental disorders, education, upbringing, correction, rehabilitation.

Постановка проблеми. У різні часи існування людського суспільства одним із показників його прогресу було ставлення до осіб з порушеннями психофізичного розвитку. На цьому шляху людство пододало багато перешкод: від неприйняття «не таких як усі», забобон та притулків до приватних ініціатив прагнення допомогти, навчити дітей з порушеннями розвитку; від поодиноких спроб індивідуального навчання до національних систем спеціальної освіти різних країн. Україна давніх часів вирізнялась гуманним ставленням до осіб з

порушеннями психофізичного розвитку і пройшла довгий шлях: від Кормчих книг і указу Київського князя Володимира Святославовича 996 року щодо зобов'язання церкви дбати про недоумкуватих до сучасної системи спеціальної освіти, чудових спеціальних закладів освіти, навчально-реабілітаційних центрів, закладів загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням. Діяльність сучасних закладів загальної середньої освіти, одним з яких є Кам'янець-Подільський навчально-реабілітаційний центр, є прикладом зміни підходів у розвитку спеціальної освіти України наприкінці 90-х рр. ХХ – на початку ХХІ ст.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема історії створення та розвитку спеціальних закладів освіти України ґрунтовно досліджена у працях вітчизняних науковців В. Бондаря, В. Золотоверх, М. Супруна, В. Шевченка, М. Ярмаченка та інших. У своїх працях дослідники значної уваги надають періодизації становлення спеціальної освіти України, розглядають основні тенденції її розвитку у різні періоди та часи, наголошують на важливих акцентах діяльності спеціальних закладів освіти, змінах підходів та нових пріоритетах розвитку спеціальної освіти України.

Мета статті: представити організаційні засади діяльності одного з перших навчально-реабілітаційних центрів України – Кам'янець-Подільського НРЦ Хмельницької обласної ради, історію його виникнення та сучасні здобутки.

Виклад основного матеріалу. Одним із потужних спеціальних закладів на Поділлі була Кам'янець-Подільська спеціальна школа-інтернат для глухих дітей, заснована у 1944 році, яка пройшла нелегкий шлях становлення і розвитку: від освіти 20-ти глухих дітей до надання навчальних та корекційно-розвиткових послуг сотням дітей з порушеннями слуху не лише Хмельницької області, а й усієї України.

На початку 90-х рр. ХХ ст., після прийняття Закону України «Про основи соціальної захищеності інвалідів»(1991) почала стрімко розвиватися система реабілітації осіб з інвалідністю. У системі освіти України виділяються спеціальні заклади з навчально-реабілітаційним компонентом, першими з яких у 1993 році стали Львівський навчально-реабілітаційний центр «Джерело» та Хортицький багатопрофільний навчально-реабілітаційний центр[1, с.336]. У 1997 році було затверджене Положення про навчально-реабілітаційний центр, згідно якого «навчально-реабілітаційний центр – це заклад освіти, який забезпечує умови для відновлення здоров'я, соціальної адаптації, професійної орієнтації дітей, що мають органічні та функціональні захворювання внутрішніх органів та систем або вади психофізичного розвитку» [3].

У січні 2001 року Кам'янець-Подільську спеціальну школу для слабочуючих дітей було реорганізовано у Кам'янець-Подільський багатопрофільний навчально-реабілітаційний центр Хмельницької обласної ради, завданням діяльності якого було створення максимально сприятливого для розвитку дітей освітньо-реабілітаційного простору, формування соціально-адаптованого та всебічно продуктивного індивіда; забезпечення умов для відновлення здоров'я дітей; медико-психолого-педагогічна реабілітація дітей з психофізичними порушеннями; створення системи ступеневої освіти з метою забезпечення умов для якісної безперервної освітньої підготовки; створення єдиного реабілітаційно-розвиваючого простору від немовляти до юнацького віку; створення умов для працевлаштування вихованців центру після завершення їх реабілітації.

На сьогодні Кам'янець-Подільський навчально-реабілітаційний центр Хмельницької обласної ради (далі – Центр) – заклад загальної середньої освіти, метою діяльності якого є реалізація права на освіту дітей з особливими освітніми потребами, зумовленими складними порушеннями розвитку, їх інтеграція у суспільство шляхом здійснення комплексних реабілітаційних заходів, спрямованих на відновлення здоров'я, здобуття освіти відповідного рівня, розвиток та корекцію порушень психофізичного розвитку.

Проектна потужність Центру 158 дітей. Центр забезпечує здобуття базової загальної середньої освіти на двох рівнях освіти із загальним терміном навчання 10 років: початкова освіта (1-4 класи), базова середня освіта (5-10 класи).

Класи (групи) формуються з урахуванням однорідності наявних складних порушень розвитку. Це класи для дітей з інтелектуальними порушеннями (легкого або помірного ступеня) у поєднанні з тяжкими системними мовленнєвими порушеннями, інтелектуальними порушеннями (легкого або помірного ступеня) у поєднанні з тяжкими порушеннями опорно-рухового апарату, інтелектуальними порушеннями та розладами аутистичного спектру, тяжкими порушеннями опорно-рухового апарату у поєднанні з тяжкими системними мовленнєвими порушеннями.

Освітній процес в Центрі здійснюється відповідно до рекомендованих МОН України Типових освітніх програм спеціальних закладів загальної середньої освіти I та II ступенів для дітей з особливими освітніми потребами.

Структурними підрозділами Центру є пансіон та реабілітаційне відділення. До пансіону Центру зараховуються діти, час перебування яких у дорозі до Центру в один бік транспортом загального користування перевищує одну годину, або діти, індивідуальною програмою реабілітації яких встановлено обмеження фізичного

навантаження. Для учнів (з урахуванням вікових особливостей) у пансіоні створюються групи, гранична наповнюваність яких не перевищує семи осіб. Для вихованців пансіону створені комфортні умови проживання, ігрова кімната з телевізором та обладнанням для ігрової діяльності, в програму вихідного дня включені екскурсії по місту, перегляд фільмів у кінотеатрі.

У Центрі працюють висококваліфіковані педагоги, 94% з яких мають спеціальну освіту, 53% мають вищу кваліфікаційну категорію, 31 % педагогів присвоєно звання учителя-методиста та вихователя-методиста. Класні керівники, вчителі-предметники, вихователі, асистенти вчителів, корекційні педагоги на протязі дня забезпечують для дітей освітньо-корекційну та виховну діяльність. У закладі працюють гуртки за інтересами дітей (бісероплетіння, валяння з шерсті, гімнастичний гурток), дитячі роботи виготовлені дітьми на гуртках представляються на міських виставках. Велика увага в Центрі приділяється збереженню та підтриманню здоров'я дітей. Діти залюбки займаються у спортивних гуртках та секціях. Учні Центру є активними учасниками спортивних змагань з легкої атлетики, настільного тенісу. Цікавим для дітей є спортивний гурток, який проводять для вихованців Центру представники Інваспорту.

Приміщення Центру та територія доступні для осіб з особливими освітніми потребами відповідно до будівельних норм, державних стандартів і правил. Шкільні коридори та місця загального користування обладнані спеціальними поручнями, які дають змогу безперешкодного пересування учням, що потребують такої підтримки. Для дітей зі складними порушеннями опорно-рухового апарату встановлений підйомник, за допомогою якого можна без зайвих зусиль перемістити дитину у кріслі колісному на інший поверх де знаходиться, до прикладу, спортивна зала, актова зала. Класи для дітей з порушеннями ОРА обладнані меблями спеціального призначення та знаходяться на першому поверсі задля зручності дітей.

Для осіб з розладами аутистичного спектру й синдромом гіперактивності та дефіцитом уваги в класах обладнані **сенсорні куточки** та придбані **засоби з обтяжувачами**, що сприяє нормалізації психофізіологічного стану дітей, їх розслабленню, заспокоєнню та переключенню уваги, а також розвитку базових психомоторних здібностей.

Реабілітаційне відділення Центру забезпечує здійснення заходів психолого-педагогічної та соціально-побутової реабілітації(адаптації), а також реабілітаційних заходів. Психолого-педагогічна реабілітація та соціально-побутова реабілітація(адаптація) передбачає запровадження комплексу заходів, що створюють передумови для оволодіння учнями (вихованцями) системою знань та компетентностей, застосування яких

сприятиме подальшому розвитку особистості (підвищення освітнього рівня, здатність до самостійного проживання та трудової діяльності (у разі можливості), організації побуту, адекватного планування самостійного життя).

Реабілітаційні заходи учням (вихованцям) Центру надаються відповідно до індивідуальної програми реабілітації дітей з інвалідністю, рекомендаціями висновків ІРЦ та результатів обстеження дитини спеціалістами психолого-педагогічного консилиуму Центру. До складу консилиуму входять: заступник директора (голова), лікар-педіатр, корекційний педагог (вчитель-логопед), практичний психолог, соціальний педагог, вчитель-реабілітолог, голови методичних об'єднань. Консилиум забезпечує психолого-педагогічний супровід учнів (вихованців) Центру, проводить поглиблене вивчення розвитку та успіхів учнів (вихованців) в опануванні освітньої програми, виконанні індивідуальної програми розвитку, проводить моніторинг динаміки розвитку учня (вихованця) та результатів психолого-педагогічної, корекційно-розвиткової та реабілітаційної роботи, надає рекомендації щодо зарахування, відрахування та переведення учнів (вихованців), визначає оптимальні умови, форми і методи навчання з урахуванням освітніх потреб учня (вихованця), надає консультативну допомогу батькам або іншим законним представникам, педагогічним працівникам з питань організації навчання учня (вихованця).

Реабілітаційні заходи передбачають: заняття з профільними спеціалістами з реабілітації, зокрема вчителем-логопедом, вчителем-реабілітологом, вчителем ЛФК, практичним психологом, соціальним педагогом.

Навчальні плани всіх освітніх програм спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей з особливими освітніми потребами мають корекційно-розвиткові складову, зміст якої реалізується у процесі проведення корекційно-розвиткових занять, перелік яких представлено у таблиці 1.

Таблиця 1

№ з/п	Категорія порушень психофізичного розвитку	Перелік корекційно-розвиткових занять
1.	Порушення опорно-рухового апарату у поєднанні з тяжкими системними мовленнєвими порушеннями	Лікувальна фізкультура Корекція розвитку
2.	Порушення інтелектуального розвитку у поєднанні з тяжкими системними мовленнєвими порушеннями, (розладами аутистичного спектру)	Лікувальна фізкультура Ритміка Розвиток мовлення Соціально-побутове орієнтування

3.	Тяжкі системні мовленнєві порушення у поєднанні з іншими порушеннями	Лікувальна фізкультура Корекція мовлення Логоритміка
4.	Порушення інтелектуального розвитку(помірна ступінь) у поєднанні з порушеннями опорно-рухового апарату	Ритміка Психомоторний та сенсорний розвиток Альтернативна комунікація Логопедичні заняття
5.	Порушення інтелектуального розвитку у поєднанні з тяжкими системними мовленнєвими порушеннями (помірна ступінь)	Ритміка Психомоторний та сенсорний розвиток Альтернативна комунікація Логопедичні заняття

Корекційно-розвиткові заняття у Центрі проводять педагоги, які здобули вищу освіту за спеціальностями 016 Спеціальна освіта, Дефектологія, Корекційна освіта (за нозологіями) та мають відповідну кваліфікацію, що відповідає вимогам Типових штатних нормативів навчально-реабілітаційних центрів, затверджених Наказом Міністерства освіти і науки України 03 липня 2020 року № 890 [2].

Для проведення належної корекційно-розвиткової, реабілітаційної роботи у Центрі обладнані відповідні приміщення: логопедичний кабінет; кабінет з лікувальної фізичної культури; кабінет психологічного розвантаження; кабінет сенсорно-моторної реабілітації (для занять з вчителем-реабілітологом); спортивна зала, що обладнана спортивним інвентарем та реабілітаційним обладнанням; кабінет СПО.

Корекційна робота інтегрується в освітні та виховні компоненти за рахунок тісної співпраці вчителів корекційно-розвиткових занять з педагогічними працівниками, що сприяє забезпеченню корекційної спрямованості освітньо-виховного процесу та позитивних результатів роботи.

Вчитель-реабілітолог Центру на заняттях з фізичної реабілітації проводить роботу з розширення загальної рухової активності дитини, тренування вікових рухових навичок, навчання навичкам самообслуговування та навичкам адаптації до навколишнього середовища, працює над зміцненням ослаблених м'язів, профілактикою контрактур у дітей з ДЦП, покращенням рухливості в суглобах та стабілізації правильного становища тіла, проводить роботу над виправленням і формуванням правильної постави та зміцненням м'язів стоп. На заняттях проводяться вправи на розвиток координації та рівноваги тіла, вправи на просторове орієнтування, вправи для розвитку вестибулярного апарату, розвитку гнучкості, загально-

розвиваючі вправи та вправи для розвитку дрібної моторики. Вчитель-реабілітолог також працює над забезпеченням позитивного впливу на психоемоційну сферу учнів.

Кабінет, для проведення реабілітаційних занять та занять з ЛФК у Центрі обладнаний відповідним реабілітаційним обладнанням: кінезіологічна кабіна «ПАВУК» з елементами підвісної терапії для навантаження опорно-рухового апарату в стані невагомості для збільшення сили м'язів, відновлення амплітуди рухів та нормалізації тону. Кабіна доукомплектована медичною кушеткою з гідравлічним механізмом підйому, що дозволяє швидко і точно регулювати положення тіла дитини з обмеженою рухливістю. У наявності є напівсфери та платформи для розвитку рівноваги, балансу та координації рухів, медболи, гантелі та обтяжувачі для верхніх та нижніх кінцівок для тренування сили м'язів, гімнастичні палиці, обручі, футболи, м'ячі, батут для загально-розвиваючих вправ, сухий басейн з кульками, дошка Євмінова для профілактики захворювань хребта тощо.

Логопедичний кабінет, обладнаний відповідним сучасним реабілітаційним обладнанням: столами з логопедичними дзеркалами для дітей з порушенням вимови; столами для пісочної анімації; комплектами логопедичних інструментів для постановки, автоматизації та диференціації звуків, комплектами логопедичних інструментів для розвитку мовленнєвого дихання, дидактичним матеріалом для мовленнєвої активності піктограмами та картками візуальної підтримки у роботі з дітьми з розладами аутистичного спектру, тощо. У логопедичному кабінеті, за окремо складеним розкладом, проводяться як індивідуальні так і групові логопедичні заняття з розвитку мовлення, стимуляції мовленнєвої активності; формування невербальних проявів контакту, вироблення навичок свідомого сприймання та розуміння зверненого мовлення, формування та розвитку комунікативних вмінь.

У кабінеті психологічного розвантаження проводяться індивідуальні та групові корекційні заняття з урахуванням особливостей здобувачів освіти. Психолог використовує інноваційні технології і техніки в корекційній роботі з дітьми. Основна мета корекційної роботи практичного психолога в Центрі: розвиток емоційно-вольової сфери учнів та попередження супутніх відхилень особистості здобувачів освіти різних вікових категорій.

Висновки. Таким чином, Кам'янець-Подільський навчально-реабілітаційний центр є потужним сучасним закладом загальної середньої освіти, у якому створені максимально можливі умови для

навчання, виховання, корекції та реабілітації учнів з особливими освітніми потребами з урахуванням їх індивідуальних запитів та потреб.

Бібліографія

1. **Бондар В.І.**, Золотоверх В.В., Нечипоренко В.В. Історія олігофренопедагогіки Запоріжжя. Вид-во Хортицької національної навчально-реабілітаційної академії, 2020. 408 с. 2. **Наказ** МОН України від 3 липня 2020 р. «Про затвердження типових штатних нормативів навчально-реабілітаційних центрів»(zareestrovano в Міністерстві юстиції України 21. 07. 2020 № 681/34964)» <https://mon.gov.ua/ua/npa/nakaz-mon-vid-3-lipnya-2020-r-pro-zatverdzhennya-tipovih-shtatnih-normativiv-navchalno-reabilitacijnih-centriv-zareyestrovano-v-ministerstvi-yusticiyi-ukrayini-21072020-68134964>. 3. **Наказ** МОН України № 325 від 28.08.97 «Про затвердження Положення про навчально-реабілітаційний центр» <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0034-98#Text> . 4. **Положення** про навчально-реабілітаційний центр (затверджено постановою Кабінету Міністрів від 6 березня 2019 р. №221 (в редакції постанови Кабінету Міністрів України від 3 листопада 2021 р. № 1132) <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/221-2019-%D0%BF#Text>

References

1. **Bondar V.I.**, Zolotoberkh V.V., Nechyporenko V.V. History of Oligophrenic Pedagogy. Zaporizhzhia. Publishing house of Khortytsia National Training and Rehabilitation Academy, 2020. 408 p. 2. **Order** of the Ministry of Education and Science of Ukraine from the July 3, 2020 “On approval of standard staffing standards for educational and rehabilitation centers” (registered in the Ministry of Justice of Ukraine 21.07.2020 № 681/34964) <https://mon.gov.ua/ua/npa/nakaz-mon-vid-3-lipnya-2020-r-pro-zatverdzhennya-tipovih-shtatnih-normativiv-navchalno-reabilitacijnih-centriv-zareyestrovano-v-ministerstvi-yusticiyi-ukrayini-21072020-68134964> . 3. **Order** of the Ministry of Education and Science of Ukraine № 325 from 28.08.97 “On Approval of the Regulation on the Training and Rehabilitation Center” <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0034-98#Text> . 4. **Regulation** on the Educational and Rehabilitation Center (approved by the Resolution of the Cabinet of Ministers of March 6, 2019, No. 221 (as amended by the Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine of November 3, 2021, No. 1132) <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/221-2019-%D0%BF#Text>

Авторський внесок: Дмітрієва О. – 50%, Швець О. – 50%.

Стаття отримана 18.03.2024 р.

УДК 376.42.091.3 : 616.89-008.437

DOI 10.32626/2413-2578.2024-23.137-153

М. ЄФИМЕНКО

<https://orcid.org/0000-0001-7539-8007>

“ПЕДАГОГІЧНИЙ СТРИНГІНГ” ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ НАПРЯМ КОРЕКЦІЇ КИСТЬОВОГО ПРЕДМЕТНОГО ПРАКСИСУ В ДІТЕЙ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Відомості про автора: ЄФИМЕНКО Микола, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри прикладної психології та логопедії Бердянського державного педагогічного університету, Запоріжжя, Україна. У колі наукових інтересів: проблематика розвитку та корекції всіх видів праксису в дітей із особливими освітніми потребами засобами адаптивного фізичного виховання та логопедії.

Contact: YEFIMENKO Mykola, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Applied Psychology and Speech Therapy, Berdyansk State Pedagogical University, Zaporizhzhia, Ukraine. In the circle of scientific interests: problems of development and correction of all types of praxis in children with special educational needs by means of adaptive physical education and speech therapy.

Відомості про наявність друкованих статей автора на дану тематику: 1) Єфименко М.М. Корекція кистьових функцій у дітей з порушеннями психофізичного розвитку. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): зб. наук. праць. Вип. 7, у 2 т.* 2016. Т.1, 122-133. 2) Єфименко М.М., Мога М.Д. Методика (2023) «Ступалки-ЛОГОС» для поліпшення та корекції моторно-психомовленнєвого розвитку дітей з особливими освітніми потребами («Ступалки-ЛОГОС»): свідоцтво на реєстрацію авторського права на твір №119376 від 29.05.2023 р.

Єфименко М.М. «Педагогічний стрінгінг» як інноваційний напрям корекції кистьового предметного праксису в дітей із особливими освітніми потребами. У статті представлено інноваційний напрям розвитку та корекції кистьового (пальцевого, зорово-моторного) предметного праксису у дітей раннього, дошкільного та молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами. Суть методики педагогічного стрінгінгу полягає у використанні можливостей різних коректних для дітей видів мотузок,

шнурів, тасьми, джгутів та спеціальних вправ із ними для корекції існуючих порушень кистьових функцій. Педагогічний стрінгінг дозволяє успішно коригувати основні види кистьового праксису: силового, координаційного та швидкісного. Зокрема, це стосується таких типових порушень: підвищений м'язовий тонус, тугоухливість у суглобах кисті та передпліччя; зниження сили кисті та рук, порушення координації кистьових рухів; гіпотонія м'язів, гіперрухливість в суглобах, слабкість предметно-практичних кистьових проявів, загальна слабкість плечового поясу та рук тощо.

Констатувальний педагогічний експеримент за участю 24 дітей дошкільного віку із ООП попередньо показав позитивні зрушення в показниках їхнього ручного предметного праксису завдяки застосуванню методики педагогічного стрінгінгу.

Ключові слова: педагогічний стрінгінг, інноваційна методика, корекція, кистьовий предметний праксис, діти з ООП.

Yefimenko M. M. «Pedagogical stringing» as an innovative direction of correction of hand subject praxis in children with special educational needs. The article presents an innovative direction of development and correction of hand (finger, visual-motor, object) praxis in children of early, preschool and junior school age with special educational needs. The essence of the pedagogical stringing technique is to use the possibilities of different types of ropes, cords, braids, harnesses and special exercises with them to correct existing violations of hand functions that are correct for children. Pedagogical stringing allows you to successfully correct the main types of hand praxis: strength, coordination and speed. In particular, this applies to the following typical violations of hand praxis in children: increased muscle tone, stiff mobility in the joints of the hand and forearm, decreased strength of the hand and hands, impaired coordination of hand movements, hypotonia of muscles, hypermobility in the joints, weakness of subject-practical hand muscles manifestations, general weakness of the shoulder girdle and hands, etc.

A confirmatory pedagogical experiment with the participation of 24 children of preschool age with OOP has previously shown positive changes in the indicators of their manual (hand, finger) praxis. First of all, this refers to a noticeable increase in the power capabilities of the hands, fingers and hands in general in children with a hypotonic type of impaired hand functions. Pedagogical observations made it possible to reveal improvement in the manipulation of various objects in such children due to an increase in strength in the distal parts of the upper limbs. In children with hypertensive type of hand disorders (spasticity and stiffness in the joints), some reduction

of these problems was observed. A decrease in spastic manifestations in the flexor muscles of the fingers of the problem hands was visually recorded.

Key words: pedagogical stringing, innovative technique, correction, hand subject praxis, children with SEN.

Нажаль, сьогодні в Україні залишаються складні загальні проблеми буття у вигляді наслідків захворювання на COVID-19, бойових дій і пов'язаних із ними негараздів життя українських родин в багатьох регіонах держави. Вимушені масові переїзди батьків із дітьми в нові, більш небезпечні регіони, лише посилюють проблеми, які існують в психофізичному розвитку дітей, особливо раннього, дошкільного та молодшого шкільного віку. Одним із недостатньо вивчених напрямів корекційно-розвиткової роботи із дітьми з особливими освітніми потребами є використання значних можливостей праксичної сфери дітей в поліпшенні їхнього психомоторного розвитку. Це стосується як можливостей адаптивного фізичного виховання, так і спеціалізованої логопедичної роботи з розвитку та корекції ручного (кистьового, пальцевого) предметного праксису, як найбільш високого за рівнем свого представництва в корі головного мозку. Як відомо, кисть має особливе значення в житті дитини, оскільки саме завдяки її праксичним функціям відбувається потужний аферентний вплив на більшість ділянок великих півкуль головного мозку. Окремі фахівці тримають проблематику загального і ручного праксису в зорі своєї уваги, але, на нашу думку, арсенал ручного праксису в контексті його особливого контенту в загальній системі адаптивного фізичного виховання дітей ще недостатньо вивчений і має значні практичні перспективи. Наведене вище обумовило **актуальність** цієї статті.

У вітчизняній спеціальній педагогіці теоретичними і практичними питаннями діагностики, розвитку та корекції праксичних функцій у дітей із особливими освітніми потребами з різних концептуальних позицій займався ряд дослідників. Комплексному вивченню праксичних функцій молодших школярів з особливими мовленнєвими потребами присвятила свої роботи Рібцун Ю.В. [6; 7]. Дослідницею було системно описано тестові завдання та систему оцінки рівня розвитку ключових видів праксису: основного, ручного, артикуляційного, зорово-моторного та символічного. Але в цих роботах ми не знайшли описання самих методик поліпшення того або іншого виду праксису, зокрема – кистьового, що є предметом дослідження цієї статті.

Аналізу існуючих систематизацій кистьових функцій у дітей із особливими освітніми потребами присвячено роботу Зюзіна Ю. В. [3], але в більшому ступені вона пов'язана з вирішенням проблем фізичного розвитку дітей з порушеннями опорно-рухового апарату.

Класифікацією кистьових функцій в контексті предметно-практичної діяльності дошкільників із порушеннями опорно-рухового апарату займався Кантаржи В. К. [4; 5], але в цих роботах не піднімалися питання корекції викривленого кистьового предметного праксису.

Питання модифікації існуючих в нейропсихології, спеціальній педагогіці та логопедії практичних функцій була присвячена цікава робота Мого М. Д. [10], в якій була представлена більш систематизована універсальна авторська (М. М. Єфименко) класифікація праксису у дітей із особливими освітніми потребами. Зокрема, ручний праксис в ній представлений у трьох підвидах: безпредметний ручний праксис, предметний і конструктивний. Особливо важливим для нашого дослідження є предметний ручний праксис, але механізмам його формування та корекції увага в статті не приділялась.

Загальному тренуванню ручної вмілості («мікромайстерності») в різних життєвих видах мануальної та бимануальної діяльності присвячена об'ємна робота Р. Твіггера [8]. Цікава за своїм змістом та ідеями робота в більшому ступені носить популярний, ніж науково-дослідницький контент, а тому не може вважатися валідною в рамках нашого дослідження.

Нами [1; 2] також були зроблені спроби дослідження методик розвитку та корекції кистьових функцій у дітей із особливими освітніми потребами. Зокрема, вони базувалися на використанні авторських тренажерів «Ступалки-ЛОГОС» – спеціальних компактних пристосуваннях для ручного захоплення із знімними верхнім та нижнім рівнями конструкції. Це дозволяє педагогу періодично варіювати як самими ручками для кистьового захоплення, так і режимами функціонування тренажерів завдяки цілеспрямованим змінам опорних поверхонь тренажерів.

Корекції ручної предметно-практичної діяльності дошкільників із порушеннями кистьових функцій було присвячено колективне дослідження [9], але воно в більшому ступені торкалось використанню елементів трудотерапії в поєднанні із адаптивним фізичним вихованням зазначеної категорії дітей.

В. Рожнів веде цікаві пошуки в напрямку розробки настільних ігор-нейротренажерів для дітей і дорослих із порушенням мовлення,

але вони здебільшого виконуються без предметів. Виключення складають вправи із м'ячем, які дозволяють тренувати у дитини окомір, розвивають зорово-моторну координацію, точність ручних рухів [X].

Наведене вище дозволяє констатувати, що проблема практичних функцій кисті залишається вельми **актуальною**, а її вирішення допоможе поліпшити ефективність корекції зокрема психомовленнєвого розвитку дітей із особливими освітніми потребами.

Метою статті є теоретико-педагогічне обґрунтування та попередня практична апробація авторської методики М. М. Єфименка «Педагогічний стрінгінг» для поліпшення ручного (кистьового, пальцевого) предметного праксису у дітей із особливими освітніми потребами.

Для дослідження інноваційної методики розвитку та корекції кистьового праксису в дітей необхідно сформувати фізіологічний фундамент, на якому вона буде базуватися. Зрозуміло, що починати в цьому плані слід з безумовних ручних рефлексів новонародженої дитини. Зупинимось на самому первинному з них – **долонному хапальному рефлексі Робінсона**, описаному вченим ще у 1891 році під назвою «реакція чіпляння». Він виникає у відповідь на розміщення будь-якого твердого предмета (наприклад, пальця) поперек долоні новонародженого. Дитина миттєво захоплює предмет, послідовно загинаючи пальці навколо нього: середнім – безіменним – мізинцем – вказівним – великим. Останній зазвичай розташовується під вказівним пальцем. При цьому цікава форма розташування пальців (середнього, великого і вказівного) нагадує своєрідний замочок. Зазвичай рефлекс згасає в 3 – 4 місяці. Можливо, цей прийом було відібрано в процесі еволюції для посилення фіксації захопленого предмета. В подальшому на його основі формується довільне захоплення дитиною різних предметів.

Наявність асиметрії або слабкості цього рефлексу при обстеженні малюка можуть говорити про проблеми в шийному відділі хребетного стовбура, що відбувається доволі часто внаслідок складних пологів. Можна допустити, що додатковим натисканням вказівним пальцем на великий палець рефлекторно стимулюється діяльність головного мозку дитини. Цей цікавий феномен потребує свого додаткового окремого дослідження.

Серед фахівців сформувалась думка, що як долонний хапальний рефлекс, так і подошовний є відлунням більш раннього еволюційного етапу, коли немовляті для виживання треба було міцно триматися за

вовну матері. Цю думку підтверджує той факт, що досі хапальний рефлекс найбільш легко викликається у малюків саме при контакті з волоссям матері.

В свою чергу захоплення предметів пальцями в перші місяці життя тісно пов'язані зі смоктанням – в основі цього фізіологічного феномену лежить **рефлекс Бабкіна**, який має назву **долонно-нижньощелепового**. Він викликається швидким натисканням на долоні, яке викликає таку фізіологічну реакцію: голова повертається до серединної лінії, шия згинається вперед, а ротик розкривається. Якщо подібний зв'язок зберігається після трьох місяців – це буде мати негативні наслідки для мовлення і довільного використання пальців в подальшому.

Ці два долонні рефлекси слід вважати первинною основою подальшого повноцінного розвитку мовлення у дитини в більш пізні терміни її розвитку. Рефлекс Бабкіна є своєрідним прикладом сенсомоторного зв'язку «рука – рот» вже в перші місяці життя дитини.

Слід зазначити, що серед координаційних функцій кистей особливе значення займає **функція намотування**, оскільки реалізується вона, головним чином, завдяки швидким і відносно широкоамплітудним рухам у променево-зап'ястковому суглобі ведучої верхньої кінцівки або одночасно двох кінцівок. Загальновідомо, що саме цей суглоб найбільш широко представлений в корі головного мозку дитини (рис. 1).

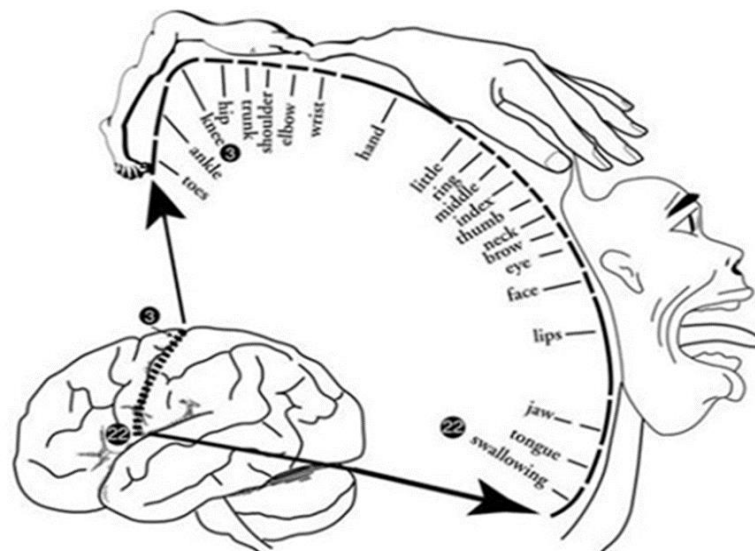


Рис. 1. Гомункулус головного мозку: схема рухових проєкцій (за W. Penfield)

Анатомічно кисть з'єднується з передпліччям завдяки тільки цьому суглобу (рис. 2) – ось чому кисть людини має такий великий ступінь свободи в рухових діях. Цей морфо-функціональний феномен можна використати для посилення стимулювання дозрівання нейронного субстрату великих півкуль головного мозку.

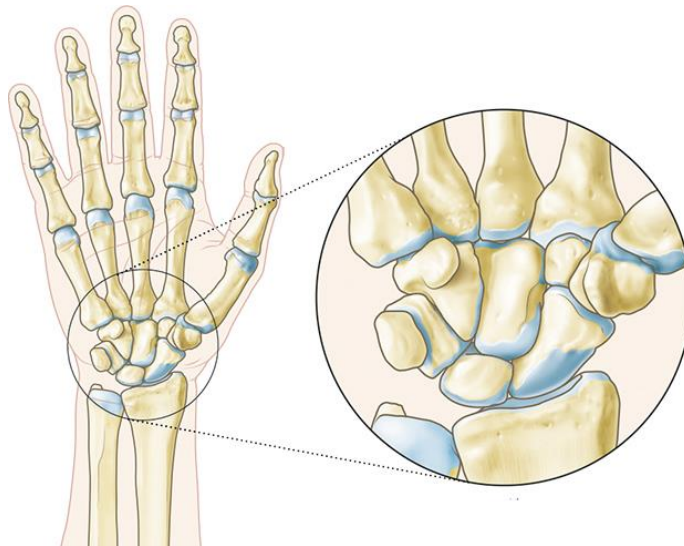


Рис. 2. Анатомічна побудова променево-зап'ясткового суглоба

Таким чином, завдяки намотувальним рухам у відповідну зону кори головного мозку надсилаються потужні аферентні імпульси, які генерують збудження не тільки ділянки кисті та загалом верхньої кінцівки, а й прилеглих до моторної ділянки кори мовленнєвих центрів (Брока, Верніке, Пенфілд). Загальна моторна генерація збудження призводить до субгенерації збудження розташованих поблизу мовленнєвих центрів, збільшуючи тим самим можливості корекції та компенсації психомовленнєвого розвитку дітей із особливими освітніми потребами.

Окремі напрями корекційної роботи із мотузками, шнурками, стрічками відомі відносно давно, але сьогодні виникла необхідність розробки цілісної системи використання можливостей цих засобів в поліпшенні та корекції кистьових предметних функцій (координаційних, швидкісних та силових) у дітей із ООП.

Пропонуємо назвати цей напрям педагогічним стрінгінгом.

Педагогічний (або розвитково-корекційний) стрінгінг (PS) (від англ. string – шнур, тятива, нитка; stringing – нанизувати, натягувати) – *це напрям (методика, технологія) використання фізичних можливостей різних мотузок, шнурів, ниток, стрічок, гумових джгутів, сіток, канатів і цілеспрямованих кистьових маніпуляцій із ними для розвитку та корекції ручного предметного праксису у дітей.*

Однією з концептуальних позицій цього підходу є гасло: мінімум засобів – максимум корекційного ефекту! Для зручності далі в статті термін «педагогічний стрінгінг» буде замінюватися скороченим варіантом – стрінгінг.

Стрінгінг складається з двох основних напрямів:

- I. Загальний (базовий, розвитковий).
- II. Спеціальний (корекційно-компенсаторний).

Напрямом **загального стрінгінгу** передбачається системна робота педагога (батьків, дітей) над своєчасним та повноцінним розвитком основних кистьових функцій за допомогою специфічних можливостей вищезазначених предметів. Цей напрям може бути реалізований як для дітей з нормотиповим варіантом розвитку, так і для підлеглих із особливими освітніми потребами.

Для нормотипового розвитку та абілітації основних кистьових функцій дітей необхідно розвивати у них базові рухи із використанням мотузок та іншого (тут і далі за текстом для скорочення словосполучення «мотузка та інше» буде означати також можливість використання у вправі шнурів, тасьми, ниток, канатів, стрічок тощо):

1. Намотувати мотузку або інше на свій палець, кисть, передпліччя за допомогою іншої (протилежної) руки (пасивна рука при цьому не рухається).
2. Намотувати мотузку одночасно на плече і кисть, роблячи «ласо».
3. Намотувати мотузку або інше на свій палець, кисть чи передпліччя за допомогою іншої (протилежної) руки – тепер «пасивна» рука має рухатися, допомагаючи намотувати мотузку.
4. Те ж саме, але виконувати намотування протилежною рукою.
5. Намотувати мотузку або інше на циліндричний предмет, що утримується в іншій руці (предмет при цьому залишається пасивним, тобто не рухається).
6. Намотувати мотузку або інше на циліндричний предмет, що утримується в протилежній руці (предмет при цьому має рухатися, допомагаючи намотувати мотузку сумісними діями).
7. Намотувати мотузку або інше на бобіну, що утримується в протилежній руці (бобіна при цьому має бути нерухомою).
8. Намотувати мотузку або інше на бобіну, що утримується в протилежній руці (бобіна при цьому має рухатися, допомагаючи намотувати мотузку).
9. Намотувати нитку або інше на катушку, що утримується в протилежній руці (катушка при цьому має бути нерухомою).

10. Намотувати нитку або інше на катушку, що утримується в протилежній руці (катушка при цьому має рухатися, допомагаючи намотувати нитку).
11. Розмотувати мотузку або інше з пальця, кисті або передпліччя протилежною рукою.
12. Розмотувати мотузку або інше з циліндричного предмета протилежною рукою.
13. Розмотувати мотузку або інше з бобіни протилежною рукою.
14. Розмотувати мотузку або інше з катушки протилежною рукою.
15. Розмотувати мотузку або інше з катушки з ручкою протилежною рукою.
16. Одночасно намотувати на вказівні пальці шнури або мотузки, роблячи колові рухи в зручний для дитини бік.
17. Те ж саме, але рухи треба робити в протилежний бік.
18. Одночасно намотувати на долоні шнури або мотузки, роблячи колові рухи в зручний для дитини бік.
19. Те ж саме, але рухи треба робити в протилежний бік.
20. Одночасно намотувати на передпліччя шнури або мотузки, роблячи колові рухи в зручний для дитини бік.
21. Те ж саме, але рухи треба робити в протилежний бік.
22. Одночасно намотувати на циліндричні предмети обома руками шнури або мотузки, роблячи колові рухи в зручний для дитини бік.
23. Те ж саме, але рухи треба робити в протилежний бік.
24. Одночасно намотувати на катушки з ручками обома руками шнури або мотузки, роблячи колові рухи в зручний для дитини бік.
25. Те ж саме, але рухи треба робити в протилежний бік.
26. Намотувати мотузку на бобіну за допомогою лебідки, спочатку ведучою рукою, а потім – протилежною.
27. Намотувати двома руками мотузку (канат) на великий обертовий барабан, спочатку в зручний для дитини бік, а потім – в протилежний.

Для виконання вище перелічених вправ необхідно попередньо створити відповідний **предметний арсенал для намотувальних дій**. Він має складатися з двох компонентів: *основи*, на яку будуть виконуватися намотування (паличка, веретено, катушка, бобіна, барабан, бухта, циліндр тощо) і *матеріалу для намотування* (нитка, стрічка, мотузка, канат, трос тощо). У якості основи пропонуємо використовувати такі доступні пристосування: палички (фото 1), веретена (фото 2), катушки класичні, катушки з ручкою (фото 3), бобіни (фото 4), барабани; мотовила (фото 5, 6) та лебідки.



Фото 1. Палички для намотування



Фото 2. Класичні веретена



Фото 3. Котушка з ручкою



Фото 4. Бабіна для намотування мотузки або тасьми



Фото 5. Класичне мотовило для намотування шнура



Фото 6. Сучасний варіант мотовила

До загального стрінгінгу можна також віднести традиційні вправи із зав'язування різних вузлів для хлопчиків – напрям (підрозділ,

гурток) «**Морський вузол**», а для дівчат – макраме «**Чарівне плетіння**».

Корекційно-компенсаторний стрінгінг є вже більш спеціалізованим, адже він призначений для відповідної корекційної роботи із порушеннями основних кистьових функцій у дітей, орієнтуючись на те, яка саме функція у дитини проблематична (силова, координаційна, швидкісна, або інша). Реалізують цей напрям роботи в більшому ступені вже відповідні спеціалісти: логопеди, психологи, терапевти мови та мовлення, дефектологи, реабілітологи, ерготерапевти, інструктори ЛФК тощо.

Зрозуміло, що починати роботу з дітьми з **культури формування кистьових функцій** (кистьового предметного праксису) треба із фронтального розвиткового стрінгінгу, формуючи первинну базу для подальшої індивідуальної корекційної роботи.

Корекційно-компенсаторний стрінгінг включає в себе такі спеціалізовані напрями:

1. Подолання гіпертонусу м'язів передпліччя та кисті при спастичних формах кистьових порушень:

- вправи з одночасними та почерговими вертикальними струшуваннями кистями, тримаючи мотузку або канат за кінець (попередньо зробивши там вузол для зручності захоплення);
- вправи з одночасними та почерговими горизонтальними струшуваннями кистями, тримаючи мотузку або канат за вузлик;
- вправи з одночасними та почерговими коловими струшуваннями кистями, тримаючи мотузку або канат за вузол;
- вправи з розтягуванням спазмованих м'язів-згиначів пальців іншою рукою за допомогою мотуззяної петлі;
- вправи із розтягуванням спазмованих м'язів-згиначів пальців одночасно двох рук за допомогою мотуззяної петлі;
- вправи з почерговим розведенням пальців кистей, збільшуючи відстань між натягнутими паралельно шнурами або мотузками;
- вправи з одночасним розведенням всіх пальців, тобто розкриттям пальцевого віяла за допомогою розтягування гумової мережі.

2. Подолання тугорухливості в суглобах передпліччя та кисті (збільшення амплітуди рухів) при спастичних варіантах кистьових порушень:

- вправи з «грою» кистями (з початку долонею а потім і тильною стороною) на великих струнах паралельно натягнутих гумових джгутів;
- вправи з подібною «грою» почергово кожним пальцем на великих струнах паралельно натягнутих гумових джгутів;

- вправи з «грою» ребром долонь на великих струнах паралельно натягнутих гумових джгутів;
- вправи з намотуванням вільного (не натягнутого) шнура або мотузки на кисть, виконуючи нею широкоамплітудні колові рухи в зручний для дитини бік;
- те ж саме, але виконувати рухи в протилежний бік;
- вправи з намотуванням прив'язаного за один кінець до опори гумового джгута на кисть, самостійно натягуючи джгут і виконуючи кистю широкоамплітудні колові рухи в зручний для дитини бік;
- те ж саме, але виконувати рухи в протилежний бік;
- вправи з намотуванням прив'язаної за один кінець до опори мотузки на кисть, самостійно натягуючи мотузку і виконуючи кистю широкоамплітудні колові рухи в зручний для дитини бік;
- те ж саме, але виконувати рухи в протилежний бік;
- вправи з розведенням тильною стороною долонь джгутів гумової мережі послідовно в горизонтальній і вертикальній площині;
- вправи з розведенням ребром долонь джгутів гумової мережі послідовно в горизонтальній і вертикальній площині;

3. Подолання зниженого тону м'язів передпліччя та кисті при гіпотонічних варіантах кистьових порушень:

- вправи зі згинанням кистей, долаючи опір еластичних гумових джгутів спочатку більш збереженою кінцівкою, а потім – ураженою;
- те ж саме, але вправу виконувати одночасно двома руками;
- вправи зі стисканням одночасно всіма пальцями двох і більше натягнутих паралельно еластичних гумових джгутів: спочатку більш збереженою кінцівкою, а потім – ураженою;
- те ж саме, але почергово кожним окремим пальцем разом із великим;
- вправи зі стисканням почергово різними зведеними пальцями еластичного гумового джгута, зафіксованого одним кінцем до опори: самостійно натягуючи джгут, автоматично збільшувати силу стискання джгута пальцями (щоб він не рухався між пальцями!);
- вправи із намотування на кисть еластичного гумового джгута з подальшим багаторазовим стисканням кисті в кулак: спочатку робити це на більш збереженій кінцівці, а потім – на ураженій.

4. Подолання гіперрухливості у суглобах передпліччя та кисті при гіпотонічних варіантах кистьових порушень:

- вправи ізометричного характеру (тобто не змінюючи положення кисті) з тяги горизонтально розташованої мотузки на себе, при цьому один кінець мотузки прив'язаний до стаціонарної опори;

- вправи ізометричного характеру з тяги горизонтально розташованої мотузки від себе, при цьому один кінець мотузки прив'язати до стаціонарної опори;
- вправи ізометричного характеру з верхньої тяги вертикально розташованої мотузки на себе, при цьому один кінець мотузки прив'язати до стаціонарної опори;
- вправи ізометричного характеру з нижньої тяги вертикально розташованої мотузки на себе, при цьому один кінець мотузки прив'язати до стаціонарної опори;
- вправи ізометричного характеру із зустрічного зведення зігнутих рук перед грудьми, тримаючи в кистях еластичні гумові джгути;
- вправи ізометричного характеру із стисканням одночасно всіма пальцями еластичних гумових джгутів, натягнутих паралельно;
- вправи ізометричного характеру із згинанням одночасно всіма окремими пальцями еластичної гумової сітки, натягнутої на металеве кільце;
- вправи ізометричного характеру у напіввисах, тримаючись зігнутими пальцями за мотузку сітку;

5. Укріплення м'язово-фасціальних утворень передпліччя та кисті при м'яких варіантах кистей:

- вправи із намотуванням мотузки на паличку за допомогою колових рухів однією рукою: на кінці мотузки треба прикріпити предмет відповідної ваги;
- вправи із намотування мотузки на паличку за допомогою колових рухів одночасно двома кистями: на кінці мотузки треба прикріпити відносно важкий предмет (це може бути набивний м'яч вагою 1 – 2 кг, розташований у сітці);
- вправи із намотуванням тросу на лебідку, спочатку більш збереженою рукою, а потім – ураженою (вагу вантажу варіювати у відповідності до можливостей дитини з ООП);
- вправи із буксируванням відносно важкого предмета за допомогою мотузки, захопивши її кистю (вагу вантажу варіювати у відповідності до можливостей дитини з ООП);
- вправи з перетягування партнера, тримаючись спочатку двома, а потім однією рукою за канат;
- вправи із затягуванням партнера в намальоване коло, тримаючись двома або однією рукою за петлю, зроблену із канату;
- вправи з вису на кистях на тренажері «Струна»;
- вправи з лазіння по авторському тренажеру «Канатна дорога»;
- вправи з лазіння по авторському тренажеру «Павутинка»;

- вправи з лазіння по тренажеру «Сітка» (сплетеного із відносно товстої мотузки);

- вправи з колективним перетягуванням канату двома підгрупами.

6. Подолання дистонічних порушень кистей (стабілізація мінливого м'язового тону):

- вправи із почерговим намотуванням еластичного медичного бинта на кисть і частково передпліччя протилежної руки;

- вправи із почерговим намотуванням гумового джгута на кисть і частково передпліччя протилежної руки;

- вправи із почерговим намотуванням стрічки або мотузки на кисть і частково передпліччя протилежної руки;

- ті ж самі вправи тільки з подальшим стисканням пальців в кулаки;

- вправи з дозованими стисканнями розкритими пальцями еластичної гумової сітки, натягнутої на металеве кільце, з поступовим збільшенням м'язового напруження (слабке зусилля – середнє зусилля – значне зусилля);

- ті ж самі вправи, але тепер необхідно чергувати ступінь зусилля в архаїчному порядку, наприклад: слабке зусилля – значне зусилля – середнє зусилля або значне зусилля – середнє зусилля – слабке зусилля і т. п.

В наступних публікаціях з методики педагогічного стрінгінгу планується продовжити описання інших комплексів вправ: з корекції функції кистьового захоплення, пальцевого захоплення, функції намотування, дворучної координаційної функції, прокочування, перебирання, маніпулятивної функції, швидкісних функцій, тактильної й кінестетичної функції кисті тощо.

Протягом 2020 – 2023 років нами на базі авторського педагогічного Центру реабілітації рухом (м. Одеса) було організовано і проведено пробний констатувальний експеримент, в якому взяли участь 24 дитини раннього і дошкільного віку із порушеннями психомовленнєвого розвитку та іншими супутніми діагнозами. В основу експерименту було покладено системне використання методики педагогічного стрінгінгу в різних формах фізичного виховання дітей, а також на логопедичних заняттях та заняттях дитини у психолога. Стрінгінг-тренінг проводився кожного дня тривалістю від 10 до 30 хвилин, а також у вихідні дні у формі домашнього завдання. Зроблені до і після педагогічного експерименту спостереження дозволили зробити перші **висновки**:

1. Стрінгінг-тренінги майже завжди проводилися на позитивному емоційному фоні дітей, яким дуже подобається виконувати різні вправи із мотузками та іншим подібним інвентарем. Висока мотивація дітей до різновидів кистьового праксису за методикою педагогічного стрінгінгу

досягалась використанням тотального ігрового методу (сюжетності заняття, казкових образів, рольових дій, дозованої драматизації тощо). 2. Зроблені до і після пробного експерименту педагогічні спостереження виявили позитивний вплив стрінгінгу на кистьовий праксис дітей із порушеннями психомовленневого розвитку. Особливо помітними були зрушення в силових кистьових проявах дітей із гіпотонічним варіантом м'язів верхніх кінцівок. На цьому первинному тонічному фоні збільшилась сила утримування предметів та маніпуляцій із ними. Також помітними були позитивні зрушення щодо подолання спастичності в згинальних м'язових групах передпліччя та кисті проблемних рук. Амплітуда рухів у суглобах рук помітно збільшилась, що дало змогу дітям із спастичним синдромом кистьових порушень більш ефективно реалізовувати ручний праксис в повсякденні. В меншому ступені поліпшились показники швидкості ручних маніпуляцій, але вони також мали місце у окремих дітей.

Наведене вище спонукає на продовження досліджень з перевірки ефективності авторської методики педагогічного стрінгінгу для поліпшення не тільки саме ручного праксису цих дітей, а й їхнього психомовленневого розвитку.

Бібліографія

1. **Єфименко, М. М.** (2016) Корекція кистьових функцій у дітей з порушеннями психофізичного розвитку. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць* : вип. 7, у 2 т./ за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006,1, 122-133.;
2. **Єфименко, М. М., Мога М. Д.** (2023) Методика «Ступалки-ЛОГОС» для поліпшення та корекції моторно-психо-мовленневого розвитку дітей з особливими освітніми потребами («Ступалки-ЛОГОС»): свідоцтво на реєстрацію авторського права на твір №119376 від 29.05.2023 р.;
3. **Зюзін, Ю. В.** (2023) Вплив дворучних силових маніпуляцій на мовленнєвий розвиток дошкільників. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Педагогічні науки: реалії та перспективи.* Серія №5. Випуск 95, 45-50.;
4. **Кантаржи, В. К.** (2022) Класифікація координаційних кистьових функцій в контексті предметно-практичної діяльності старших дошкільників. *Науковий вісник*, 1, 68-73.;
5. **Кантаржи, В. К.** (2022) Класифікація силових кистьових функцій в предметно-практичній діяльності дошкільників. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*, 86, 94-98.;
6. **Рібцун, Ю. В.** (2021) Вивчення праксичних функцій молодших школярів з особливими мовленнєвими потребами. *Особлива дитина : навчання і виховання*, 3 (103), 49-55.;
7. **Рібцун, Ю. В.** (2021) Вивчення праксичних функцій молодших школярів з особливими мовленнєвими потребами (продовження). *Особлива дитина : навчання і виховання*, 4

(104), 28-45.; 8. **Твіггер, Р.** Мікромайстерність (2022) / пер. з англ. О. Чупа. Харків : Фабула, 256.; 9. **Efimenko, N. N.** et all. (2022). The correction of hand subject-practical activity of preschoolers / N. N. Efimenko, M. O. Suprun, V. V. Biesieda, V. K. Kantarzhi. *International Journal of Early Childhood Special Education*,14, (6) : 2397-2407.; 10. **Moga, M. D.** (2024). The author's modification of the existing praxis classification among children with special needs in the context of their psychospeech development. *EUREKA: Social and Humanities*, 1, 3-10.

References

1. **Yefymenko, M. M.** (2016) Korektsiia kystovykh funktsii u ditei z porushenniamy psykho-fizychnoho rozvytku. Aktualni pytannia korektsiinoi osvity (pedahohichni nauky): zbirnyk naukovykh prats : vyp. 7, u 2 t./ za red. V. M. Synova, O. V. Havrylova. Kamianets-Podilskyi : PP Medobory-2006,1, 122-133. 2. **Yefymenko, M. M.,** Moha M. D. (2023) Metodyka «Stupalky-LOHOS» dlia polipshennia ta korektsii motorno-psykhomovlennievoho rozvytku ditei z osoblyvymy osvitynymi potrebamy («Stupalky-LOHOS»): svidotstvo na reiestratsiiu avtorskoho prava na tvir №119376 vid 29.05.2023 r. 3. **Ziuzin, Yu. V.** (2023) Vplyv dvoruchnykh sylovykh manipuliatsii na movlennievyy rozvytok doshkilnykiv. Naukovyi chasopys Ukrainskoho derzhavnoho universytetu imeni Mykhaila Drahomanova. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy. Serii №5. Vypusk 95, 45-50. 4. **Kantarzhy, V. K.** (2022) Klasyfikatsiia koordynatsiinykh kystovykh funktsii v konteksti predmetno-praktychnoi diialnosti starshykh doshkilnykiv. Naukovyi visnyk,1, 68-73. 5. **Kantarzhy, V. K.** (2022) Klasyfikatsiia sylovykh kystovykh funktsii v predmetno-praktychnii diialnosti doshkilnykiv. Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova, 86, 94-98. 6. **Ribtsun, Yu. V.** (2021) Vyvchennia praktychnykh funktsii molodshykh shkolariv z osoblyvymy movlennievymy potrebamy. Osoblyva dytna : navchannia i vykhovannia, 3 (103), 49-55. 7. **Ribtsun, Yu. V.** (2021) Vyvchennia praktychnykh funktsii molodshykh shkolariv z osoblyvymy movlennievymy potrebamy (prodovzhennia). Osoblyva dytna : navchannia i vykhovannia, 4 (104), 28-45. 8. **Tvihher, R.** Mikromaisternist (2022) / per. z anhl. O. Chupa. Kharkiv : Fabula, 256. 9. **Efimenko, N. N.** et all. (2022). The correction of hand subject-practical activity of preschoolers / N. N. Efimenko, M. O. Suprun, V. V. Biesieda, V. K. Kantarzhi. *International Journal of Early Childhood Special Education*,14,(6): 2397-2407. 10. **Moga, M. D.** (2024). The authors modification of the existing praxis classification among children with special needs in the context of their psychospeech development. *EUREKA: Social and Humanities*, 1, 3-10.

Стаття отримана 18.03.2024 р.

УДК 159.922.76-056.264

DOI 10.32626/2413-2578.2024-23.154-164

О. КОНСТАНТИНІВ

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

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ САМОКОНТРОЛЮ У ДІТЕЙ З ДИСГРАФІЄЮ

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

Contact: Oksana Konstantyniv, PhD Kamianets-Podilsky Ivan Ohienko National University

Завдяки вивченню писемного мовлення вченими різних галузей наукового знання, було з'ясовано, що писемне мовлення – складна за структурою та функціональною організацією система, що включає в себе цілу низку структурних компонентів (операції з переробки слухової, кінестетичної, зорової та зорово-просторової інформації; серійна організація рухів, програмування та контроль діяльності, виборча активність) Крім цього, формування письма як навички забезпечується готовністю фонологічних процесів, зрілістю зорових та зорово-просторових функцій, достатнім рівнем розвитку моторних та регуляторних функцій. Грунтуючись на цьому, однією з причин порушення письма, вказують на невміння дітей контролювати свої дії. Зазначається, що низький самоконтроль у письмово-мовленнєвої діяльності призводить до того, що діти не помічають помилок у процесі виконання завдання, у зв'язку з чим найчастіше не відчують потреби у перевірці отриманого результату. Для вивчення особливостей контролю до експериментальної групи увійшли учні 2-4 класів. Аналіз особливостей зорового та слухового контролю виявив у кожній віковій групі неоднорідність показників даних контролів. У процесі порівняльного аналізу діти були розбиті на 3 підгрупи: до першої ставилися з переважним зоровим контролем; до другої, діти, у яких слуховий на порядок перевищував ефективність зорового контролю; до третьої групи увійшли учні з однаковим рівнем зорового та слухового контролю.

Таким чином, експериментальне дослідження підтвердило, що у молодших школярів із дисграфією крім низької сформованості самоконтролю загалом, можуть спостерігатися його особливості, пов'язані з домінуванням аналізатора, найбільше відповідального за формування письмово-мовленнєвої діяльності.

Ключові слова: дисграфія, самрегуляція, самоконтроль, письмо

Konstantyniv O. Features of the development of self-control in children with dysgraphia. Thanks to the study of written speech by scientists of various fields of scientific knowledge, it was found that written speech is a complex system in terms of structure and functional organization, which includes a number of structural components (operations for processing auditory, kinesthetic, visual and visual-spatial information; serial organization of movements, programming and control of activities, electoral activity) In addition, the formation of writing as a skill is ensured by the readiness of phonological processes, the maturity of visual and visual-spatial functions, a sufficient level of development of motor and regulatory functions. Based on this, children's inability to control their actions is indicated as one of the reasons for impaired writing. It is noted that low self-control in written and spoken activities leads to the fact that children do not notice mistakes in the process of completing the task, and in connection with this, they often do not feel the need to check the obtained result. To study the features of control, the experimental group included students of grades 2-4. The analysis of the features of visual and auditory control revealed heterogeneity in the indicators of these controls in each age group. In the process of comparative analysis, the children were divided into 3 subgroups: the first was treated with predominant visual control; to the second, children in whom the effectiveness of auditory control exceeded visual control by an order of magnitude; the third group included students with the same level of visual and auditory control.

Thus, the experimental study confirmed that in younger schoolchildren with dysgraphia, in addition to the low formation of self-control in general, its features related to the dominance of the analyzer, which is most responsible for the formation of written and spoken activity, can be observed.

Key words: dysgraphia, self-regulation, self-control, writing

Постановка проблеми. Письмо – це складна нейронна функція, яка вимагає синхронізації багатьох механізмів мозку. Процес письма вимагає стимулювання та поєднання численних інформаційних ресурсів, уваги, пам'яті, моторики, мовлення та мислення тощо. Дисграфія – це специфічні порушення навчання, які впливають на формування писемного мовлення та використання письма для вираження думки. Основними проявами дисграфії прийнято вважати: порушення правил написання літер, зв'язності письма, точності і правильності літер і слів, орфографії, відповідного впорядкування та організації написання (Deuel, 1995).

Vandura (2012) визначає, що самоконтроль входить до складу саморегуляції. Саморегуляція – це використання навичок самокерування, самоконтролю та автономних здібностей і можливостей. Саморегуляція визначається як розумові зусилля, спрямовані на контроль внутрішнього стану, процесів і функцій для досягнення вищих цілей (Cole, Logan & Walker, 2011). Zimmerman (1990) визначив саморегуляцію в навчанні як активну участь учня (поведінкової, мотиваційної, когнітивної та

метакогнітивної) у процесі навчання з метою максимізувати процес навчання. Саморегуляція поведінки - це термін, який використовується для опису оптимізованого використання різноманітних ресурсів, які максимізують навчання.

Мотиваційна саморегуляція – це термін, який використовується для опису активного застосування мотиваційних стратегій, які максимізують навчання та зменшують страх і стрес. Когнітивна саморегуляція пов'язана з активним використанням когнітивних стратегій (які є винятковими для завдань), тоді як метакогнітивна саморегуляція – це термін, який використовується для опису активного застосування метакогнітивних стратегій (якими є стратегії спостереження та управління), що максимізують навчання. Функція саморегуляції відіграє важливу роль в навчальній успішності дітей, підлітків і дорослих (Pajares & Valiante, 2005; Caprara, Fida, Delbo & Wicho, 2015) і пов'язана зі станом здоров'я.

Учні у яких спостерігаються труднощі з письма та без них мають значні відмінності щодо навчальної саморегуляції (Fulk, Brigham & Lohman, 1998). Lackaye & Margalit (2006) показали у своєму дослідженні, що учні з труднощами формування письма демонструють нижчий рівень соціальної та початкової успішності. Результати також показали нижчий рівень навчальної саморегуляції та більшу схильність до проявів негативної поведінки (Harris, Karen & Graham, Steve & Mason, Linda. (2003)). R. Klassen (2010) також дослідив, що учні з нормотиповим розвитком мають вищий рівень навчальної саморегуляції, ніж учні, які зазнають труднощі на письмі; і нижчий рівень соціальних та емоційних навичок у цих учнів пов'язаний з нижчим рівнем навчальної саморегуляції та навичок самоконтролю. Menghini, Deny & Finzi, Alessandra & Carlesimo, Giovanni. (2011) виявили, що ті діти, які мають порушення когнітивних функцій, уваги та декодування, мають більше проблем із завданнями, пов'язаними з активною пам'яттю та пригадуванням вербальних зразків.

Н. Чередніченко (2010) зазначає, що вагоме значення у формуванні навички письма належить операції контролю (зорового, слухового та рухового) та самоконтролю власної діяльності. Контроль проявляється у всіх психічних процесах - мисленні, пам'яті, мовленні. Виконання будь-яких завдань без нього неможливе. Саме контроль є найбільш слабкою ланкою в процесі регуляції діяльності у дитини, що виявляється у недоведенні дії до кінцевого результату, переходу на другорядні дії та асоціації, у відсутності дії перевірки після виконання завдання. При цьому можуть спостерігатись і такі явища, як відволікання учня на зовнішні подразники під час виконання певного завдання [С. 226, 2].

В. Тищенко зазначає, що операція контролю має складну структурну організацію, її виконання можливе лише за умов сформованості еталону контролю (того, з чим порівнюється результат дії), операції порівняння виконаної дії та її результатів із заданим зразком (еталоном), контрольної

дії (пошук помилки) та механізмів визначення, виділення і корекції помилки. Порушення будь-якої ланки цієї операції може викликати збій у функціонуванні всієї мовленнєвої системи.

Вивчення навичок самоконтролю молодших школярів з дисграфією

Предметом аналізу під час проведення констатуючого експерименту стали письмові роботи школярів. Критерієм для відбору навчального тексту була доступність змісту тексту адресату (облік вікових, освітніх, психологічних особливостей контрольної групи), а також змістовна цінність тексту (наявність вивчених правил граматики, складних слів тощо).

Метою дослідження було вивчення різних видів самоконтролю (зорового/слухового та поточного/констатуючого) в процесі письмово-мовленнєвої діяльності у учнів з дисграфією.

Для проведення даного дослідження, до експериментальної групи було відібрано учнів 2-4 класів. Основним критерієм відбору було наявність порушення писемного мовлення: дисграфія.

Для вивчення сформованості зорового, слухового та поточного контролів було обрано такі завдання:

1. Диктант тексту;
2. Списування з друкованого тексту;
3. Списування з рукописного тексту.

Для оцінки середнього рівня попереднього контролю, у кожній віковій групі, використовувалось завдання, яке полягало в самостійному підписі сюжетної картинки (для 2 класу), твір за сюжетною картинкою (для 3-4 класу). Для оцінки констатуючого контролю було використано пошук та виправлення помилок. У дослідженні було використано систему оцінки, запропоновану Н. Гавриловою, яка для всіх завдань однакова. За кожну припущену помилку нараховувався 1 бал, для оцінки рівня сформованості самоконтролю в письмово-мовленнєвій діяльності, була використана наступна формула:

$R_{\text{конт}} = X/x * 100\%$, де X – кількість допущених помилок, а x – кількість помилок, виправлених у процесі виконання завдання (неправильно виправлені помилки не враховуються).

Для диференціації отриманих результатів поточного та констатуючого контролю такий розподіл рівнів ефективності самоконтролю:

- високий рівень – 76-100%;
- середній рівень – 51-75%;
- нижче за середній рівень – 26-50%;
- низький рівень – 0-25%.

Таким чином, у процесі подальшого аналізу письмових робіт розглядали: ефективність поточного контролю кожного учасника та у групі в загалом; ефективність констатуючого самоконтролю кожного учасника та

у групі загалом; особливості поточного та констатуючого самоконтролю в кожній віковій групі; наявність запобіжного самоконтролю; середні показники контролю усередині вікової групи; порівняння результатів усередині вікової групи та між віковими групами; порівняння показників зорового та слухового контролю всередині вікової групи.

Слід зазначити, що у процесі дослідження письмових завдань було виявлено – незначна кількість учнів, які самостійно використовували самоперевірку після закінчення роботи (12%), проте аналіз виправлень показав, що поправки стосувалися грубих описок (заступи за лінію, надто довгі або короткі елементи букв).

Аналіз твору з позиції сформованості самоконтролю показав наступне. У другому класі у 3 осіб було виявлено рівень сформованості самоконтролю нижче середнього, 11 учнів, що залишилися, продемонстрували низький рівень самоконтролю. У цій віковій групі спроб самоперевірки в кінці написання роботи не виявлено. До виправлень поточного самоконтролю ставилися: початок слова з неправильної літери, маленька літера на початку речення.

У 3 класі, 6 осіб показали низький рівень, 1 особа – рівень сформованості самоконтролю нижче середнього. У цій віковій групі, спроби самоперевірки наприкінці написання роботи спостерігалися у трьох осіб. Проте виправлення належали до неакуратного написання елементів літер, початку слова з іншої літери та початку речення з маленької літери. До виправлень поточного самоконтролю ставилися: початок слова з неправильної літери, маленька літера на початку речення, дописування недостатнього елемента.

У 4 класі, 2 учні отримали середній рівень, 5 учнів показали нижче середнього та 8 осіб отримали низький рівень сформованості самоконтролю. У цій віковій групі, спроби самоперевірки наприкінці написання роботи спостерігалися у 3 учнів.

Середній показник сформованості самоконтролю в експериментальній групі становив 21%, що є низьким показником. Розрахувавши рівні показники контролю для всіх учасників експерименту, перейшли до аналізу стану навичок контролю у другому, третьому та четвертому класі. Більше половини учнів з дисграфією 2 класу продемонстрували низький рівень поточного та констатуючого контролю. Так у процесі написання диктанту 82% продемонстрували низький показник поточного контролю, 6% – нижче середнього, 12% – середній рівень сформованості поточного контролю. Середній показник по групі становив 16%.

При аналізі диктантів було зазначено такі поширені помилки:

- пропуск закінчення / неправильне закінчення (під куців – під кушем, високий берези, птака – пташка);
- пропуск точки наприкінці речення;

- початок речення з маленької літери;
- злите написання прийменника та іменника (ушафі);
- помилки змішування букв за акустико-артикуляційною подібністю (піт - під);
- пропуск літери (ховається – ховаєся).

Результати аналізу поточного контролю у процесі списування з друкованого та рукописного тексту виявилися приблизно рівними.

Списування з друкованого тексту – 18% – нижче середнього, 25% – середній та 57% – нижче за середній рівень. Середній показник дорівнює 20%.

Списування з рукописного тексту – 12% – нижче середнього, 31% – середній та 57% – нижче середнього рівня. Середній показник дорівнює 14%.

Проте він виявився вищим, ніж написання диктанту, наприклад, низький рівень сформованості контролю набули 57%.

В результаті якісного дослідження списування були відмічені такі види помилок:

- пропуск літери (ручу-ручку, пов-поїв, голб-голуб);
- пропуск слова, повторення слів у реченні;
- написання зайвих літер (праця);
- не дописування елементів літер;
- заміни за твердістю/глухістю (сніг-сніх);

При порівнянні результатів диктанту та списування, з наступним аналізом допущених помилок, дійшли висновку, що у даної вікової категорії, слуховий контроль викликає більше труднощів, ніж зоровий, оскільки диктант має на увазі наступний ряд операцій: почути та виділити звук; уточнити звук, склад слова, встановити послідовність звуків; втримання графічного образу звуку, перетворення звукової структури у графічні знаки; втримання в пам'яті графічних символів та їх правильна просторова організація; написання правильної послідовності букв.

Враховуючи ці процеси, можемо констатувати, що другокласникам ще складно безпомилково виконати дані операції, не забуваючи про відмежування мовних одиниць. У той же час списування викликає у них менше проблем, оскільки у школярів є опора у вигляді тексту, що і зумовлює різницю у результатах. Аналіз сформованості констатуючого контролю показав, що більше половини учнів мають низький рівень стану навички самоперевірки (63%), третина учнів продемонстрували рівень нижчий середнього (31%), одна дитина набрала середній рівень (6%). Середній показник групи склав 24%. Аналіз пропущених помилок показав, що учні однаково не помічають відсутність точок перед великою літерою, злите написання прийменника та іменника, пропуски закінчень та літер у середині слова.

Вивчення результатів виконання останнього завдання показав, що більшість учнів (63%) неспроможні виявити в тексті помилки дисграфічного типу, а саме пропуски великих літер, точок, зливе написання слів. Порівняння письмових робіт кожного учня, так само показало, що помилки, які діти не бачили у спеціальному тексті, вони допускали у процесі написання диктанту та списування. Нижче середнього отримали 31% та 6%, отримав середній рівень сформованості констатуючого контролю.

Аналіз диктанту в 3 класі виявив наступний результат: 18% отримали середній рівень, 29% показали рівень нижчий середнього та 53% показали низький рівень. Середній показник становив 29%. Вивчивши роботи, відзначили такі види помилок:

- пропуск закінчення / неправильне закінчення (перестав дощу), що по суті своєю є аграматизм;
- порушення меж речення, а саме пропуск точки в кінці речення – інтерпретується нами як порушення мовного аналізу та синтезу;
- помилки у конфігурації літер (наприклад, у слові «шумлять» – додатковий елемент між м і л) як прояви оптичної форми дисграфії;
- початок речення з маленької літери (дисграфія на основі мовного аналізу та синтезу);
- пропуск прийменника/ зливе написання прийменника та іменника (у жовтні – ужовтні);
- пропуск літери/додавання літери (працтовитий).

Однією з основних допустимих помилок стало написання м'якого знаку, учні пропускали його, або додавали після пом'якшеною голосною другого ряду (наприклад, радістью).

Загалом результати диктанту учнів 3 класу не відрізняються від результатів 2 класу, так, діти не дотримувалися межі між словами та реченнями, пропускали літери та цілі словосполучення. За виконанням списування з друкованого та рукописного текстів учні розділилися за рівнями в такий спосіб. Списування з друкованого тексту – 6% високий рівень, 38% – нижче середнього та 56 %нижче середнього рівня. Середній показник дорівнює 20%.

Списування з рукописного тексту –23% набрали нижче середнього, 76% здобули низький рівень. Середній показник становив 14%.

Учнями в цих завданнях були допущені такі помилки:

- помилки у конфігурації літер (у слові «змовкли» – не дописано Л, у слові «шелест» - не дописано елемент літер Ш, пеплим –теплим, дихапи-дихати);
- пропуск літери/додавання літери (заячі – заяччі, земляя – земля, листя –листя);
- пропуск слова (яскраві милують око – яскраві барви милують око);
- порушення звуко-буквеного аналізу (граються - граююца);

- помилки, пов'язані зі злитим написанням мовних одиниць (лісовихструмках).

Крім вище зазначених помилок, основною відмінністю у списуванні з рукописного тексту було дописування зайвих елементів, повторення цілих слів. На відміну від робіт учнів 2 класу, робіт учнів 3 класу у процесі списування одинично допускали пропуски точок і написання великої літери на початку слова. У разі написання великої літери на початку речення, учні робили виправлення.

Аналіз сформованості констатуючого контролю виявив наступні результати: 44% отримали нижче від середнього, 56% – низький рівень. Середній показник по групі склав 30%, що на 6% вище, ніж у другому класі. Аналіз робіт показав, що учні, у процесі виконання завдання, набрали більше 25%, переважно допускали такі помилки як злите написання слів, пропуски закінчення та пропуски літери. Решта групи додатково не розмежовували речення, пропускаючи точки та великі літери.

Результати написання диктанту у 4 класі розподілилися наступним чином: 57% осіб отримали низький рівень, 31% осіб нижчі середнього, 12% – набрали середній рівень. Середній показник становив 27%.

У процесі аналізу диктантів було зазначено такі поширені помилки:

- пропуск закінчення/неправильне закінчення (холодно-холодна);
- помилки відмежування мовних одиниць (натропі, під мерзла – підмерзла, сір ими – сірими);
- помилки змішування букв за акустико-артикуляційною подібністю (ріський– різкий, оплетіли – облетіли, вибав – випав, тме – дме);
- пропуск літери (працьовитий – працюючий, стоїт – стоїть).

Основною відмінністю письмових робіт цієї вікової категорії є те, що у більшості учнів експериментальної групи – 69% були відсутні такі помилки, як пропуск точки в кінці речення та написання великої літери на початку речення, у 19% – пропуск точки трапляється один раз.

Аналіз списування з друкованого та рукописного тексту показав, що рівень поточного контролю у процесі списування з друкованого тексту виявився вищим, ніж з рукописного тексту.

Так, під час виконання 2 завдання: 50% отримали низький рівень, 18% – нижче середнього, 2 особи 12% – середній рівень та 3 учні 18% показав високий рівень. Середній показник сформованості поточного контролю у процесі списування з друкованого тексту дорівнює 37%. У процесі списування з рукописного тексту було отримано наступний результат: 56% отримали низький рівень, 25% – нижче середнього, 13% – середній рівень та 6% показав високий рівень. Середній показник сформованості поточного контролю у процесі списування з рукописного тексту 27%.

У результаті дослідження списування нами було відзначено такі види помилок:

- пропуск літери (вечері – ввечері, подарував – подарував, диван – дивані, зимом – зимовим)
- пропуск слова, повторення слів у реченні (на картинці на мальована, осіннім зимовим ввечері – осіннім чи зимовим);
- заміна слів (кожен – жодний).

Під час аналізу цього виду робіт можна зробити висновок, що основною причиною виникнення помилок було відволікання уваги в процесі роботи – учні дописували зайві елементи букв, букви, слова. Помилки відмежування мовних одиниць (пропуск крапки, зливе написання слів, роздільне написання слова) – були відсутні. У відповідно до існуючих досліджень формування навички письма, можна припустити, що однією з причин якісного покращення списування стало покращення практики письма. Тобто, в учнів 4 класів взаємодія графо-моторного та оптичного аналізаторів значно вище, ніж у учнів 2 та 3 класів.

Проаналізувавши сформованість поточного та попереджувального контролю кожної вікової групи, відповідно до поставленого завдання було зроблене якісне порівняння виконання диктанту і списування для кожного учасника з позиції зорового та слухового контролю.

Поточний контроль у процесі виконання диктанту в більшості випадків відрізнявся від контролю списування. Далі було проведено порівняння сформованості зорового та слухового контролю. До першої групи увійшли ті учні, яких рівень зорового контролю перевищував слуховий порядок, відповідно у другій групі учні, у яких переважав слуховий контроль, до третьої групи потрапили учні, які продемонстрували однаковий рівень зорового та слухового контролю. У другому класі переважав зоровий контроль, у 3 класі переважав змішаний тип, 4 клас продемонстрував так само, як і перший, переважання зорового контролю. Тим не менш, порівняно з першою віковою групою, слуховий контроль у 3 та 4 класі був значно вищим. Однак це ще раз підтверджує неоднорідність порушення, у кожній віковій групі можна було виділити учнів, у яких переважав той чи інший тип контролю, залежно від сформованості аналізаторної системи. Це ще раз підтверджує необхідність диференційованого підходу до питання формування самоконтролю, процесі корекції порушення писемного мовлення, а саме дисграфії. Вивчення самоконтролю різних вікових рівнях показав, що робота з формування навичок контролю необхідна у будь-якій віковій групі.

Висновки. Рівень сформованості навичок поточного контролю у учнів 2 і 3 класи приблизно на одному рівні, у 4 класі він дещо підвищується, також відбувається якісний стрибок у використанні мовних засобів. Рівневі показники констатуючого контролю учнів 2-3 класів з дисграфією, знаходяться в межах низького (до 25%) та нижче середнього (26% - 50%), проте середні показники цієї навички в 3 класі вище, ніж у 2. У 4 класі також спостерігається значне підвищення рівня констатуючого контролю.

Порівняння результатів списування та диктанту показало, що зоровий контроль у молодшого шкільного віку учнів з дисграфією сформований значно краще за слуховий, учні 4 класу практично не допускають помилок у списування, а допущені – внаслідок розсіяної уваги. Проте в кожній віковій групі були відмічені учні з рівним рівнем контролю та переважанням слухового над зоровим. Таким чином, важливість правильної системи роботи з формування писемного мовлення у дітей з дисграфією, яка буде включати диференційовану роботу з формування контролю, наш погляд набуває все більшої актуальності.

Бібліографія

- 1. Тищенко, В. В.** (2015) Формування слухового контролю в мовленнєвій діяльності старших дошкільників із загальним недорозвитком мовлення. Науковий часопис. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія, 29, 112-118;
- 2. Чередніченко Н.В** (2010) Психолінгвістичні та психолого-педагогічні передумови формування навички письма. Науковий часопис. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія, 16, 222-227;
- 3. Deuel RK.** (1995) Developmental Dysgraphia and Motor Skills Disorders. Journal of Child Neurology, 6-8.;
- 4. Tadayon Nabavi, Razieh & Bijandi, Mohammad.** (2012). Bandura's Social Learning Theory & Social Cognitive Learning Theory. URL: https://www.researchgate.net/publication/267750204_Bandura's_Social_Learning_Theory_Social_Cognitive_Learning_Theory;
- 5. Cole, J., Logan, T. K., & Walker, R.** (2011). Social Exclusion, Personal Control, Self-Regulation, and Stress among Substance Abuse Treatment Clients. Drug and Alcohol Dependence, 113, 13-20.;
- 6. Zimmerman, B. J. (1990).** Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. Educational Psychologist, 25, 3-17.;
- 7. David, E. S., Emmanuel, U. D., & Cecillia, U.** Influence of Social Studies Students' Self Perception on Their Academic Performance in Calabar Education Zone Cross River State.;
- 8. Veysi, Nasrollah & Taghinezhad, Ali & Shayan, Nasram & Azadikhah, Mahboobeh.** (2015). A comparison of educational self-regulation strategies and cognitive failures in students afflicted with dysgraphia and normal students.;
- 9. Fulk, B. M., Brigham, F. J., & Lohman, D. A.** (1998). Motivation and Self-Regulation: A Comparison of Students with Learning and Behavior Problems. Remedial and Special Education, 19, 300-309.;
- 10. Lackaye, Timothy & Margalit, Malka.** (2006). Comparisons of Achievement, Effort, and Self-Perceptions Among Students With Learning Disabilities and Their Peers From Different Achievement Groups. Journal of learning disabilities. 39. 432-46.;
- 11. Harris, Karen & Graham, Steve & Mason, Linda.** (2003). Self-Regulated Strategy Development in the Classroom: Part of a Balanced Approach to Writing Instruction for Students With Disabilities. Focus on Exceptional Children.;
- 12. Klassen, Robert.** (2010). Confidence to Manage Learning: The Self-Efficacy for Self-Regulated Learning of Early Adolescents with Learning Disabilities. Learning Disability Quarterly. 33. 19-30.
- 13. Menghini, Deny & Finzi,**

Alessandra & Carlesimo, Giovanni. (2011). Working Memory Impairment in Children With Developmental Dyslexia: Is it Just a Phonological Deficity?. *Developmental neuropsychology*. 36. 199-213.

References

1. **Tyshchenko, V. V.** (2015) Formuvannia slukhovoho kontroliu v movlennievii diialnosti starshykh doshkilnykiv iz zahalnym nedorozvytkom movlennia. *Naukovyi chasopys. Serii 19. Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia*, 29, 112-118;
2. **Cherednichenko N.V** (2010) Psykholinhvistychni ta psykholoho-pedahohichni peredumovy formuvannia navychky pysma. *Naukovyi chasopys. Serii 19. Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia*, 16, 222-227;
3. **Deuel RK.** (1995) Developmental Dysgraphia and Motor Skills Disorders. *Journal of Child Neurology*, 6-8.;
4. **Tadayon Nabavi, Razieh & Bijandi, Mohammad.** (2012). Bandura's Social Learning Theory & Social Cognitive Learning Theory. URL: https://www.researchgate.net/publication/267750204_Bandura's_Social_Learning_Theory_Social_Cognitive_Learning_Theory;
5. **Cole, J., Logan, T. K., & Walker, R.** (2011). Social Exclusion, Personal Control, Self-Regulation, and Stress among Substance Abuse Treatment Clients. *Drug and Alcohol Dependence*, 113, 13-20.;
6. **Zimmerman, B. J.** (1990). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. *Educational Psychologist*, 25, 3-17.;
7. **David, E. S., Emmanuel, U. D., & Cecillia, U.** Influence of Social Studies Students' Self Perception on Their Academic Performance in Calabar Education Zone Cross River State.;
8. **Veysi, Nasrollah & Taghinezhad, Ali & Shayan, Nasram & Azadikhah, Mahboobeh.** (2015). A comparison of educational self-regulation strategies and cognitive failures in students afflicted with dysgraphia and normal students.;
9. **Fulk, B. M., Brigham, F. J., & Lohman, D. A.** (1998). Motivation and Self-Regulation: A Comparison of Students with Learning and Behavior Problems. *Remedial and Special Education*, 19, 300-309.;
10. **Lackaye, Timothy & Margalit, Malka.** (2006). Comparisons of Achievement, Effort, and Self-Perceptions Among Students With Learning Disabilities and Their Peers From Different Achievement Groups. *Journal of learning disabilities*. 39. 432-46.;
11. **Harris, Karen & Graham, Steve & Mason, Linda.** (2003). Self-Regulated Strategy Development in the Classroom: Part of a Balanced Approach to Writing Instruction for Students With Disabilities. *Focus on Exceptional Children*.;
12. **Klassen, Robert.** (2010). Confidence to Manage Learning: The Self-Efficacy for Self-Regulated Learning of Early Adolescents with Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*. 33. 19-30.
13. **Menghini, Deny & Finzi, Alessandra & Carlesimo, Giovanni.** (2011). Working Memory Impairment in Children With Developmental Dyslexia: Is it Just a Phonological Deficity?. *Developmental neuropsychology*. 36. 199-213.

Стаття отримана 21.02.2024 р.

УДК 376:433.316

DOI 10.32626/2413-2578.2024-23.165-175

В. ЛЕВИЦЬКИЙ

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

В. СПІВАК

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

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ДРІБНОЇ МОТОРИКИ ТА ЗОРОВО-МОТОРНИХ ФУНКЦІЙ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ У КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ ДО ПИСЬМА

Відомості про автора: **ЛЕВИЦЬКИЙ Вадим** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії і спеціальних методик Кам'янець-Подільського Національного університету імені Івана Огієнка. У колі наукових інтересів: питання навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами. **СПІВАК Віталій** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціальної роботи Кам'янець-Подільського університету імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський. 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.

Contact : **LEVITSKY Vadim** – Ph.D., associate professor department of speech therapy and special techniques Kamianets-Podilsky Ivan Ohienko National University. Among his scientific interests: are the issues of education and upbringing of children with special educational needs. **SPIVAK Vitaly** – PhD, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Social Pedagogy and Social Work, Ivan Ohienko Kamianets-Podilskyi University, Kamianets-Podilskyi. In the circle of scientific interests: problems of self-regulation of the personality of future specialists in the socio-economic direction; peculiarities of formation of personal and professional qualities of higher education students; socio-psychological rehabilitation of different categories of the population.

Левицький В., Співак В. Особливості розвитку дрібної моторики та зорово-моторних функцій у дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями у контексті підготовки до письма. Стаття висвітлює практику підготовки до письма дітей з порушеннями інтелектуального розвитку дошкільного віку.

Орієнтовний зміст роботи з розвитку дрібної моторики та зорово-моторної координації: формувати графічні навички, підготувати руку дитини до письма: розвивати дрібну моторику пальців та кистів рук; точність та співвіднесену координацію рухів очей та руки, ритмічність рухів; удосконалювати візуально-моторну координацію у системі «око-рука», навички точного копіювання зразка; розвивати вміння діяти за словесними інструкціями, узгоджуючи індивідуальний темп виконання із заданим, та вмінням самостійно продовжувати виконання поставленого завдання; контроль за власними діями; провести роботу з удосконалення пальцевої моторики і візуально-рухової регулятивної координації, виділити оптимальний час у режимі дня, інтегрувати цей напрямок у систему корекційно-розвиткової роботи; формувати у дітей інтерес до подібних вправ, перетворити їх на цікаву розвивальну гру.

Ключові слова: моторика, координація, сприймання, діти дошкільного віку, формування, корекція, розвиток.

Levitsky V., Spivak V. Peculiarities of the development of fine motor skills and visual-motor functions in preschool children with intellectual development disorders in the context of preparation for writing. The article highlights the practice of preparing children with intellectual developmental disorders of preschool age for writing. The approximate content is allocated for work on the development of fine motor skills and visual-motor coordination: to form graphic skills, to prepare the child's hand for writing: to develop fine motor skills of fingers and hands; accuracy and relative coordination of hand and eye movements, rhythmicity of movements; to improve visual-motor coordination in the "eye-hand" system, skills of accurate copying of a sample; to develop the ability to act according to verbal instructions, coordinating the individual pace of execution with the task, and the ability to independently continue the performance of the assigned task; control over one's own actions; carry out work on improving finger motility and visual-motor regulatory coordination, allocate the optimal time in the daily routine, integrate it into the system of corrective and developmental work; form children's interest in such exercises, turn them into an interesting game.

Appropriate methods and techniques for working with children: finger games; stick games; finger games with poems and rhythmic accompaniment; gymnastics; physical education minutes; finger theater; shadow theater; manual work (embroidery, sculpting, weaving, appliqué, symmetrical cutting, origami, modeling, stringing beads from paper, rowan, beads, etc.); work with puzzles, mosaics, designer; work with natural materials (acorns, chestnuts, peas, stones, cereals, etc.); work with laces, buttons, loops, clothespins, etc.; work with sand and other loose substances; special exercises for preparing the hand for writing.

Key words: motor skills, coordination, perception, children of preschool age, formation, correction, development.

Постановка проблеми. Розвиток дрібної моторики та зорово-моторних функцій є обов'язковим і одним з важливих компонентів корекційного формування значущих шкільних функцій. Поряд з розвитком дрібної моторики, успішній адаптації дітей до школи також сприяють: створення сенсорно-різноманітного середовища освітнього процесу; цілеспрямований розвиток уяви та логічного мислення, зорового та слухового сприймання, слухомовленнєвої пам'яті; забезпечення організаційних, гігієнічних та педагогічних умов освітнього процесу. Практика підготовки до письма має далекосяжну проєкцію на загальну і функціональну успішність у подальшому навчанні.

Для оволодіння письмом необхідна певна функціональна зрілість кори головного мозку. Непідготовленість до письма, недостатній розвиток дрібної моторики, зорового сприймання, уваги – може призвести до труднощів під час навчання грамоти, формування негативного ставлення до навчання, високої тривожності. Тому у дошкільному віці важливо розвинути механізми, необхідні для оволодіння письмом, створити умови для накопичення дитиною рухового та практичного досвіду, розвитку навичок ручної вправності [1].

У дошкільному віці важлива більше саме підготовка до письма, а не навчання йому, що часто спричиняє формування неправильної техніки письма. Вміння виконувати дрібні рухи з предметами розвиваються у старшому дошкільному віці, саме до 6-7 років, переважно, закінчується дозрівання відповідних зон головного мозку, розвиток дрібних м'язів кисті за нормотипового психофізичного розвитку.

Батьки та педагоги, які приділяють належну увагу вправам, іграм, різним завданням на розвиток дрібної моторики та координації рухів руки, вирішують одразу два завдання: по-перше, опосередковано впливають на загальний інтелектуальний розвиток дитини, по-друге, готують до оволодіння навичкою письма.

На розвиток мовлення дитини, не тільки усного, а й писемного, впливає рівень розвитку загальної та дрібної моторики. Саме тому виникає питання стимуляції, розвитку та корекції рухової функції дитини та її координації.

Метою дослідження є вивчення розвитку зорово-рухової координації та дрібної моторики у дітей з інтелектуальними порушеннями та обґрунтування окремих методичних рекомендацій з розвитку цих функцій.

Аналіз досліджень та публікацій. Фундаментальні питання розвитку дрібної моторики та зорово-моторної координації у дітей дошкільного віку розкрито у працях: Л. Виготського, М. Монтессорі, В. Сухомлинського. Розвиток дрібної моторики у контексті підготовки до каліграфічного письма вивчали: В. Онищук, В. Трунова, І. Кирей, І. Цєпова, С. Паршун та ін. Практичними питаннями розвитку дрібної моторики та зорово-моторної координації займалися: А. Жадан, С. Якименко, Н. Туренко, А. Литвиненко, О. Яловська, Г. Сухорукова, Д. Храмова, В. Близнюк, О. Борук, Л. Гузій, К. Крутій, М. Чабайовська та ін. Питаннями розвитку дрібної моторики та підготовки руки дитини з інтелектуальними порушеннями до письма у різний час присвятили роботи: Л. Вавіна, Г. Плешканівська, Г. Мерсіянова, Н. Кравець, І. Дмитрієва, В. Левицький.

Виклад основного матеріалу. Г. Хілдрето та Н. Манн провели експеримент: у дітей 1,5 місячного віку була знята енцефалограма, потім у дітей тренували руки. Тренування полягало у масажі кисті та пасивних згинаннях та розгинаннях пальців. Через 2 місяці після початку тренування ЕЕГ було зроблено повторно. Виявилося, що тренування пальців прискорює процес функціонального дозрівання мозку. Таким чином, об'єктивно було зареєстровано стимулюючий вплив пропріоцептивних імпульсів від пальців рук на процес дозрівання мозку [2].

І. Павлов висловив припущення, що розвиток функцій обох рук забезпечує розвиток «центрів» мовлення в обох півкулях, дає переваги в інтелектуальному розвитку, оскільки мовлення найтіснішим чином пов'язане з мисленням. Тренування пальців рук є потужним тонізуючим фактором для кори великих півкуль, оскільки активно підвищує її функціональний стан [4].

Перший щабель мислення називають наочно або предметно-дієвим. Аргументовано таке мислення можна назвати «ручним» – адже лише маніпулюючи предметами, дитина пізнає їх властивості та особливості. Тобто розумові завдання дитина вирішує діями рук. Чим більший запас практичних дій накопичить дитина у своєму досвіді, тим швидше вона перейде до другого етапу – наочно-образного, коли оперуватиме не самими предметами, а їх образами.

Третій етап – словесно-логічне мислення. Тут навіть практичні завдання вирішуватимуться не руками, а інтелектуально. Мислення оперує поняттями, судженнями, висновками, зазвичай формується у мовленні та супроводжується мовленням. Розвиток рухів дитини відбувається «від плеча до кисті»: спочатку це безладні рухи рук немовляти. Потім, у віці 1-3 років відбувається виникнення «предметної дії», дії згідно з основним призначенням предмета [4].

Приблизно з 3 років виникає інтерес дитини до зображення предметів, і вона намагається опанувати олівець. І, нарешті, у віці 6 років моторика дитини готова до того, щоб вчитися писати. Саме в цей момент у дозріванні центральної нервової системи відбувається різкий стрибок, і шестирічки різко відрізняються за своїми руховими можливостями від семирічок (на цьому зокрема будується багато обгрунтованих заперечень проти навчання з 5,5-6 років). Часто загальноінтелектуальний розвиток дитини випереджає її моторні навички, відставання яких стає підставою для рішення відкласти початок шкільного навчання на рік.

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

На прикладі образотворчої діяльності дитини можна виявити порушення психофізичного розвитку. Вони проявляються у невпевненості та неузгодженості рухів, нестачі чи відсутності координації. Відмічаються прояви скутості та синкінезії.

Дітям з порушеннями інтелектуального розвитку нелегко дотримуватися заданого темпу рухів. Одні виконують рухи швидко, що негативно впливає на якість, інші повільно, що затримує виконання фронтальної роботи на занятті. Окремі діти не можуть виконувати рухи, пов'язані з орієнтацією у просторі та просторовими уявленнями. Діти з інтелектуальними порушеннями мають погано розвинену кінестетичну

чутливість (не можуть повноцінно відчути і проконтролювати свої рухи). Руховий процес у часі і просторі порушений, рухи недостатньо керовані [3].

Також у дітей із порушеннями інтелектуального розвитку мають місце труднощі виділення окремих елементів у цілому об'єкті. Вони не можуть проаналізувати кількість деталей або елементів і визначити їх положення у просторі. Найчастіше діти не розуміють, не бачать своїх помилок. Якщо зауважують, то не можуть їх самостійно виправити.

При роботі з фарбами пензлик більшість дітей тримає неправильно, занадто затискаючи в руці, або, навпаки, розслаблено. В результаті, він може випасти з руки або невірно розташовуватись по відношенню до поверхні аркуша. Дитина у цьому випадку набирає занадто багато або мало фарби, накладає її нерівномірним шаром, не вміє очищати надлишок або контролювати її необхідну кількість. Недолік розвитку дрібної моторики також проявляється в тому, що дитина не може малювати кінчиком пензля, а не всією поверхнею, натискаючи на неї. Діти погано орієнтуються у малюнку, пропорціях деталей, малюють однотипними повторюваними рухами.

Орієнтовний зміст роботи з розвитку дрібної моторики та зорово-рухової координації:

1. Формувати графічні навички, підготувати руку дитини до письма: розвивати дрібну моторику пальців та кисті руки; точність та співвіднесену координацію рухів руки та очей, ритмічність рухів.

2. Удосконалювати візуально-моторну координацію у системі «око-рука», навички точного копіювання зразка.

3. Розвивати вміння діяти за словесними інструкціями, узгоджуючи індивідуальний темп виконання із заданим, та вмінням самостійно продовжувати виконання поставленого завдання; контроль за власними діями.

4. Провести роботу з удосконалення пальцевої моторики і візуально-рухової регулятивної координації, виділити оптимальний час у режимі дня, інтегрувати це у систему корекційно-розвиткової роботи.

5. Формувати у дітей інтерес до подібних вправ, перетворити їх на цікаву гру.

Для роботи з дітьми використовуються такі методи і прийоми роботи:

1. Пальчикові ігри (окремо, з віршами та ритмічним супроводом).
2. Ігри з паличками.
3. Гімнастика.
4. Фізкультхвилинки.

5. Пальчиковий театр.

6. Театр тіней.

7. Ручна праця (вишивка, ліплення, плетіння, аплікація, симетричне вирізування, орігамі, ліплення, нанизування намистинок з паперу, горобини, бісеру і т.д.).

8. Робота з пазлами, мозаїками, конструктором.

9. Робота з природними матеріалами (жолуді, каштани, квасоля, горох, камінці, крупи і т.д.).

10. Робота з шнурівками, гудзиками, петлями, прищіпками і т.д.

11. Робота з піском та іншими сипучими речовинами.

12. Спеціальні графічні вправи для підготовки до письма.

Успішність формування графічної навички багато в чому залежить від рівня розвитку інших навчально-важливих якостей: здатність сприймати і розуміти завдання, довільно керувати своїми діями; досвіду зображувальної діяльності; зорового аналізу та візуально-рухової координації рухів руки; навичок просторової орієнтації.

Особливо перспективним і значимим у цьому сенсі є практикування гімнастики. Комплекс гімнастичних занять необхідно розробити з позиції розвитку загальної координації, просторової орієнтації, візуально-моторної координації та орієнтації у «схемі тіла». Через засвоєння серійних комплексних вправ можна розвивати в дитини ритмічність рухів. Сформованість рухового ритму позитивно впливає на формування мовленнєвого ритму.

Викликають інтерес у дітей різноманітні «пальчикові ігри» та гімнастика для пальців. Завданням пальчикової гімнастики є зміцнення м'язів кисті, розвиток координації рухів пальців рук, формування здатності керувати рухом кисті за показом, словесною вказівкою.

Враховуючи вікові особливості дітей було визначено оптимальний для проведення індивідуальних та групових вправ час, відведений у другій половині дня. Крім того, за необхідності, пальчикові ігри включаються у заняття як фізкультхвилинки. Ігри емоційні, захоплюючі та сприяють розвитку мовлення, уяви, образного мислення.

Під час пальчикових ігор діти, повторюючи рухи дорослих, активізують моторику рук. Тим самим формується спритність, вміння керувати рухами, концентрувати увагу на одному виді діяльності. Варіант проведення – інсценування будь-яких римованих історій. Діти орієнтуються у поняттях «право», «ліво», «вгору», «вниз», «вперед», «назад» тощо. При виконанні кожної вправи потрібно намагатись залучити всі пальчики, виконувати їх як лівою, так і правою рукою та обома разом. Дії виконуються спочатку синхронно, потім асинхронно.

Скоромовки завжди можна «перекласти на пальці», тобто придумати спочатку не складні рухи для пальчиків, потім їх ускладнювати. У процесі роботи над скоромовкою змінювати темп, інтонацію, гучність. Під час роботи діти можуть викладати фігурки з паличок для рахунку. При складанні фігурок ставляться завдання:

1. Розвивати дрібну моторику рук.
2. Порахувати палички, з яких виконуються фігури.
3. Якщо фігурка зроблена з різнокольорових паличок, запропонувати порахувати палички кожного кольору.
4. Порахувати геометричні фігури з яких складається предмет.
5. Викласти таку ж фігуру.
6. Скласти «колодязь».
7. Самому придумати та скласти фігуру і т.д.

Не менш цікавим є перетворення фігур з паличок, де діти вправляються в умінні здійснювати цілеспрямовані пошукові дії розумового та практичного плану.

Фізкультхвилинка, як елемент рухової активності пропонується дітям для перемикання на інший вид діяльності, підвищення працездатності, зняття навантаження, пов'язаної з сидінням гіподинамії. Традиційно фізкультхвилинки проводяться у поєднанні рухів із мовленням дітей. Розповідь віршів одночасно з рухами (особливо для дітей з порушеннями інтелектуального і мовленнєвого розвитку) мають низку переваг: мовлення ритмізується рухами, стає більш гучним, чітким, емоційним, а наявність рими позитивно впливає на слухове сприймання, точність відтворення тексту.

Розвитку м'язів кисті сприяє виконання точних, тонко скоординованих рухів пальців рук: ліплення з глини, вишивки, застібання гудзиків, робота з бізібордами. Можна використовувати ігри з м'ячами невеликого розміру, які можна втримати однією рукою.

Можливо зробити пальчиковий театр, метою якого є розігрування – інсценувань, діалогів.

З дітьми старшого дошкільного віку корисно грати у театр тіней. Діти дізнаються, як можна отримати зображення птахів, тварин та інших персонажів шляхом складання пальців.

Плетіння – один із старовинних способів скріплення деталей. Процес плетіння цікавий, сприяє розвитку окоміру та координації рухів пальців, розвитку у дітей довільної уваги, спостережливості, пам'яті, кмітливості, ритмічності дій. Виховує охайність, терпіння, наполегливість, прагнення долати труднощі. Доречним буде виконання плетінь з паперу та тканини, тасьми (наприклад, плетіння килимків з

різнокольорових паперових смужок). Засвоївши принцип плетіння з паперу, діти самостійно починають вигадувати візерунки килимків, поєднання кольорів, використовують цей спосіб плетіння в інших виробках.

Важливу роль у загальному трудовому розвитку відіграє вміння користуватися ножицями. Постійні вправи: симетричне вирізування, аплікація, а також вирізування ножицями різних фігурок із старих листівок, картинок, за шаблонами. З вирізаних фігурок діти створюють композиції.

Дітей приваблює можливість робити вироби з паперу (орігамі), які можна використовувати в іграх, інсценуваннях. Розвивальний потенціал орігамі високий. Стародавнє мистецтво, напрочуд красномовно, і, подібно виру захоплює у свій світ оживших образів, будить дитячу уяву, розвиває пам'ять, просторове мислення, дрібну моторику та зорове співвіднесення.

Особливу роль у підготовці руки до письма має рукоділля. Точність та координація рухів розвиваються у дитини у процесі пришивання гудзиків. Діти розглядають гудзики різних розмірів, навчаються пришивати гудзик із двома, потім чотирма отворами.

Заохочується бажання малювати у вільний час, адже у малюнку дитина відображає навколишній світ, дає волю уяві. Діти малюють на піску, муці, манці.

Формування інтересу до графічних вправ слід починати у ігровій діяльності. Перед дітьми ставляться власне графічні завдання, спочатку прості (обведення елемента), потім складніші (написання елемента). При цьому, важливо звертати увагу дитини на те, що вона вже вміє.

Зрілість дрібної моторики рук забезпечує точність графічних процесів за рахунок м'язового контролю. Це спритність пальців та кистей рук, координованість їх рухів. Досвід графічних вправ дитина набуває, виконуючи різні види штрихування, малюючи, копіюючи малюнки, обводячи контури за крапками і пунктирними лініями. При цьому, необхідно вчити правильним прийомам дій: вести лінію зверху донизу та зліва направо; штрихувати рівно, без прогалів, не виходячи за контур [5].

Розвитку дрібної моторики допомагає виконання дітьми махових, впевнених рухів, не відриваючи олівця від аркуша. При цьому, слід стежити, щоб штрихи виконувались одним рухом руки у заданому напрямку (згори донизу, ліворуч і т.д.); лінія має бути рівною з однаковим натиском. Використовуються ігрові вправи, в яких потрібно проводити лінії заданої форми, такі як «Попади у ціль», «Доріжки»,

малювання за крапками, домальовування незакінченого малюнка, малювання за клітинами. Крім формування графічних навичок, ці завдання корисні для розвитку зорового аналізу, довільності діяльності, порівняння із зразком. Особливу увагу слід приділити виконанню ліній складної форми одним рухом кисті руки (овали, кола, хвилясті та ламані лінії). Спочатку вони будуть великими і поступово від заняття до заняття зменшуватись у розмірах. При цьому, відповідно поступово зменшуватиметься амплітуда рухів кисті руки.

Графічні вправи, по можливості, мають бути наближені до умов навчання у школі: розміри штрихів та їх форма відповідають розміру та формі елементів літер. При цьому, навчати письму самих букв не рекомендується. Корисні вправи в учнівських зошитах у клітинку та лінію. Малюючи і штрихуючи у шкільному зошиті, дитина вчиться бачити рядок, орієнтуватися на сторінці, відраховувати клітини, співвідносити вже набуті навички виконання графічних елементів з розміром рядка та клітини.

Під час занять з малювання та штрихування дорослим потрібно стежити за тим, щоб дитина правильно сиділа за столом і правильно тримала знаряддя письма [1].

Робота починається від простого малюнка, що викладається різними геометричними формами (трикутник, коло, квадрат і т.п.).

Велике значення для "постановки руки" має розвиток графічної моторики. Особливе місце тут займає штрихування, обведення фігур або предметів, з використанням простого і кольорового олівця. Трафарети на різні теми: овочі, фрукти, посуд, одяг, тварини і т.д. Для штрихування застосовуються альбоми для розфарбовування. Однак слід пам'ятати, що ці вправи є значним навантаженням і їх тривалість не має перевищувати 5-7 хвилин. Під час виконання штрихування ставляться завдання [2]:

1. Підготовка руки до письма (розвиток дрібних м'язів пальців та кисті руки).

2. Розвиток окоміру (формування вміння бачити контури фігур і при штрихуванні не виходити за їх межі, дотримуючись однакової відстані між лініями).

3. Формування узгоджених рухів у системі «око-рука».

Необхідно вчити дітей штрихувати:

1) паралельними відрізками, зверху донизу, знизу вгору, зліва направо, зправа наліво;

2) за косими лініями, за крапками;

3) круговими лініями, напівовалами;

4) хвилястими лініями, петлями.

Крім перерахованого, використовуються різні графічні вправи, що сприяють розвитку дрібної моторики та координації рухів руки, зорової, слухової уваги. Виконання графічних вправ у дошкільному віці дуже важливе для успішного оволодіння письмом. У процесі виконання графічних вправ діти засвоюють необхідні для письма гігієнічні правила: як правильно сидіти; як покласти руки, кисті рук; як правильно тримати олівець, ручку, аркуш, зошит.

Висновки. Сам процес розвитку дрібної моторики та зорово-рухової координації вимагає від дитини фізичних, моральних, емоційних зусиль. Різні перевантаження та пов'язана з ними перевтома негативно позначаються на оволодінні графічними навичками і на розвиток дитячого організму. Щоб уникнути негативних наслідків, використовуються різні види робіт з урахуванням поступового підвищення складності, що дозволяє дитині без навантаження, з урахуванням індивідуальних особливостей підготуватися до письма.

Бібліографія

1. **Кирей І., Трунова А.** Методика викладання каліграфії: навч. посібник. Київ: Вища школа, 1994. 2. **Методика навчання каліграфії:** навчально-методичний посібник. Миколаїв: СПД Румянцева, 2017. 3. **Миронова С.** Олігофренопедагогіка. Компактний навчальний курс: Навчальний посібник. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний університет, редакційно-видавничий відділ, 2007. 4. **Павлов І.** Лекції про роботу великих півкуль головного мозку: науковий посібник. К.: Радянська школа, 1952. 5. **Яловська О.** Пальчики дошкільнят. Розвиваємо руку – розвиваємо мозок. Тернопіль: Мандрівець, 2013.

References

1. **Kyrei I., Trunova A.** *Metodyka vykladannia kalihrafii: navch. posibnyk.* Kyiv: Vyshcha shkola, 1994. 2. **Metodyka navchannia kalihrafii:** navchalno-metodychnyi posibnyk. Mykolaiv: SPD Rumiantseva, 2017. 3. **Myronova S.** *Olihofrenopedahohika. Kompaktnyi navchalnyi kurs: Navchalnyi posibnyk.* Kamianets-Podilskyi: Kamianets-Podilskyi derzhavnyi universytet, redaktsiino vydavnychyi viddil, 2007. 4. **Pavlov I.** *Lektsii pro robotu velykykh pivkul holovnoho mozku: naukovyi posibnyk.* K.: Radianska shkola, 1952. 5. **Yalovska O.** *Palchyky doshkilniat. Rozvyvaiemo ruku – rozvyvaiemo mozok.* Ternopil: Mandrivets, 2013.

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

Стаття отримана 21.03.2024 р.

УДК 376.37-373.24-502

DOI 10.32626/2413-2578.2024-23.176-188

Г. ЛУКАЧОВИЧ

<https://orcid.org/0000-0001-7960-2319>

О. МІЛЕВСЬКА

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

РЕЗУЛЬТАТИ ВИВЧЕННЯ ПРИРОДНИЧО-ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ З ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

Відомості про авторів: **ЛУКАЧОВИЧ Галина**, аспірантка 3 курсу спеціальності 016 Спеціальна освіта Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна. У колі наукових інтересів: проблема формування лексико-семантичних умінь у дошкільників з загальним недорозвиненням мовлення, корекція вживання прийменників дітьми передшкільного віку з ЗНМ, питання розвитку природничо-екологічної компетентності у дітей з порушеннями мовлення. **МІЛЕВСЬКА Олена**, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри логопедії та спеціальних методик факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського Національного університету імені Івана Огієнка (Україна). У колі наукових інтересів дидактико-методичні аспекти формування лексичних умінь у дітей з порушеннями мовлення.

Contact: **Halyna LUKACHOVYCH**, graduate student of the 3 year of specialty 016 special education in Kamyanets-Podilsky National Ivan Ohienko University, Kamyanets-Podilsky, Ukraine. Academic interests: the problem of the formation of lexical-semantic skills in preschoolers with general underdevelopment of speech, correction of the use of prepositions by children of preschool age with general underdevelopment of speech, the issue of the development of natural and ecological competence in children with speech disorders. **Olena MILEVSKA**, Candidat of Pedagogical Science, Associate professor of the Department of Speech Therapy and Special Techniques of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University, Ukraine. Scientific interests: didactic and methodological aspects of the formation of lexical skills in children with speech disorders.

Відомості про наявність друкованих статей: 1. Лукачович, Г. (2022) Теоретичні засади опанування лексикою природничого змісту дошкільниками із загальним недорозвиненням мовлення. *Інноваційна*

педагогіка: науковий журнал. № 50 Том 1. С.119-124. <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/50.1.25> 2. Лукачович, Г. (2023) Методичні аспекти збагачення лексичного запасу старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення засобами природничо-екологічного виховання. *Актуальні питання корекційної освіти.* Випуск 21. С.75-88. <https://doi.org/10.32626/2413-2578.2023-21.75-88> 3. Мілевська, О. (2017) Дослідження лексико-семантичних умінь у старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення. *Педагогічні науки : Збірник наукових праць.* Херсон: Херсонський державний університет, 2017. Вип. LXXVIII, Т. 2.– С. 86-91 4. Мілевська, О. (2019) До проблеми мовленнєво-сміслових операцій у дітей із загальним недорозвиненням мовлення. *Психологія та педагогіка у XXI столітті : збірн. за матеріалами Міжнародної наук.-практ. конференції.* Київ : ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2019. С. 62-65.

Лукачович Г., Мілевська О. Результати вивчення природничо-екологічної компетентності старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення. У статті висвітлено результати емпіричного дослідження природничо-екологічної компетентності у дітей старшого дошкільного віку з загальним недорозвиненням мовлення. Використано адаптовану авторами експериментальну методику, укладену з урахуванням кваліметричного підходу до оцінки розвитку дошкільника у ланці природничо-екологічної знань, опитувальника для оцінки екологічних знань Environmental Knowledge Interview (Muraoka), шкали оцінювання ставлення до навколишнього середовища CATES-PV (Musser, Diamond). Розкрито критерії визначення рівнів сформованості природничо-екологічних знань, уявлень та ставлень до навколишнього у дітей дошкільного віку з загальним недорозвитком мовлення; здійснено порівняльний аналіз природничо-екологічного розвитку старших дошкільників з загальним недорозвиненням мовлення та з типовим розвитком. Встановлено, що у дітей з загальним недорозвиненням мовлення наявні порушення в опануванні природничо-екологічних понять, що виявляється як у лексико-номінативних труднощах, так і семантико-понятійних; порушене розуміння взаємозв'язків між економним використанням і збереженням природних ресурсів, несформоване ціннісне ставлення до природи.

Ключові слова: дошкільники, загальне недорозвинення мовлення, природничо-екологічна компетентність, діагностика, шкала, інтерв'ю, словниковий запас, екологічні поняття, екологічні уявлення.

Lukachovych H., Milevska O. The results of studying the natural and ecological competence of senior preschoolers with general underdevelopment of speech. The article presents the results of an empirical study of natural and environmental competence in senior preschool children with general underdevelopment of speech. The experimental methodology adapted by the authors, based on the qualimetric approach to assessing the development of preschool children in the field of natural and environmental knowledge, the Environmental Knowledge Interview (Muraoka), the CATES-PV scale for assessing preschool children's attitudes towards the environment (Musser, Diamond), was used. The criteria for determining the levels of formation of natural and environmental knowledge, ideas and attitudes towards the environment in preschool children with generalized underdevelopment of speech are revealed; a comparative analysis of the natural and environmental development of older preschoolers with generalized underdevelopment of speech and with typical development is carried out. It is established that children with generalized speech impairment have disorders in mastering natural and environmental concepts, which is manifested in both lexical and nominative difficulties and semantic and conceptual ones; impaired understanding of the relationship between the economical use and conservation of natural resources, unformed value attitude to nature.

Key words: preschoolers, general underdevelopment of speech, natural and ecological competence, diagnosis, scale, interview, vocabulary, ecological concepts, ecological ideas.

Постановка проблеми. Несприятлива екологічна ситуація в світі та в Україні зокрема, вимагає зміни в підходах до використання природних ресурсів, що стає можливим за умови достатнього рівня сформованості екологічної компетентності у громадян.

Вченими доведено, що сенситивним періодом для формування екологічної компетентності є дошкільний вік, оскільки саме в цей період закладаються підвалини світогляду особистості, відбувається активне пізнання картини світу. Тому, стандартом дошкільної освіти передбачене формування у дітей передшкільного віку природничо-екологічної компетентності, яка передбачає доцільну поведінку дітей „в різних життєвих ситуаціях, що ґрунтується на емоційно-ціннісному ставленні до природи, знаннях її законів та формуються у просторі пізнавальної, дослідницької, трудової, ігрової діяльності” [1, с.12].

Набуття дошкільниками природничо-екологічної компетентності пов'язане з дослідженням властивостей об'єктів, опануванням умінь дотримуватися правил поведінки в природі та опосередковано розвитком цікавості, емоційності, доброти, чуйності, уваги, поваги, позитивізму, пізнавальних якостей, мотивації, небайдужості, любові та гуманного ставлення до природи і людей, розуміння сталого розвитку [1, с.12-14].

Засвоєння знань, які становлять основу природничо-екологічної компетентності відбувається за активного використання відповідної лексики, яка лише частково перетинається зі звичним лексиконом дитини, зокрема в аспектах називання і опису флори, фауни, об'єктів та явищ природи. Тому у дошкільників з первинним порушенням лексичного розвитку, що характерно для дефініції „загальне недорозвинення мовлення” (далі – ЗНМ), виникатимуть перешкоди в опануванні екологічних знань, екологічних уявлень і, відповідно, ускладниться процес набуття природничо-екологічної компетентності. Для правильної організації процесу екологічного навчання, виховання та корекції усіх сторін мовлення дитини з ЗНМ, необхідно визначити рівень природничо-екологічної компетентності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Поняття екологічної компетентності дітей розкриті в працях О. Гуренкової, О. Пруцакової, Л. Титаренко, О. Максимової. Вчені розглядали структуру екологічної компетентності та визначили такі її складові: *знання* про природне довкілля, єдність живої і неживої природи, екологічні проблеми, їх причини і способи вирішення; *уміння* щодо природозбереження, оцінки та покращення стану довкілля своєї місцевості; *навички* елементарного екологічного аналізу і прогнозування, здорового способу життя; *особистісні цінності* (ставлення до природи як до цінності людського життя; звички екологічно доцільної поведінки й діяльності; здатність до емпатії, моральних суджень щодо екологічних проблем) [2]. Питання дидактико-методичних основ природничо-екологічної компетентності дошкільників висвітлені у дослідженнях Г. Беленької, О. Білан, А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Горопахи, Н. Лисенко, Т. Поніманської; результатами наукових розвідок дослідників стало обґрунтування змісту, принципів, методів, засобів екологічного виховання дошкільників та школярів.

Разом з цим, проблема вивчення стану сформованості природничо-екологічної компетентності дошкільників представлена у вітчизняній науковій літературі не повною мірою. Вона знайшла часткове відображення в кваліметричній моделі оцінки готовності дитини до школи (за Г. Єльніковою [3]), та у моніторингових

матеріалах з оцінювання якості дошкільної освіти (І. Карабаєва, Н. Савінова, 2016 [2]). Аналіз науково-методичних джерел показав, що аспекти діагностики природничо-екологічної компетентності дітей з ЗНМ не висвітлювалися. Водночас, наявні оцінні матеріали [2; 3] містять багато відкритих запитань, що є складним для дітей цієї категорії.

Серед напрацювань іноземних дослідників (Muraoka, 2013; Dunn, Dunn, 1981) існують певні інтерв'ю та шкали для оцінювання екологічних знань дітей. Зокрема, Environmental Knowledge Interview на основі зображень (за Muraoka S.) відповідно методології Тесту словникового запасу за картинками (PPVT) (Dunn, Dunn) вимірює словниковий запас у дітей від двох років [6]. Дослідження, в яких використовувався PPVT, показали, що діти дошкільного віку можуть визначати правильні слова, вказуючи на картинки (Gray, Plante, Vance, Henrichsen). Шкала відношення дітей до навколишнього середовища для дошкільників [CATES-PV] (Musser, Diamond) визначає сформованість екологічних уявлень, включаючи дії та поведінку.

Мета статті: емпірично дослідити стан сформованості природничо-екологічної компетентності старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення та з типовим розвитком.

Виклад основного матеріалу. Старший дошкільний вік є важливим віковим етапом для засвоєння екологічних знань, які в подальшому складають основу природничо-екологічної компетентності дитини.

На думку Н. Лисенко, Н. Яришевої, З. Плохій, В. Семенчук, В. Гревцової та ін. науковців, природничо-екологічна компетентність старших дошкільників є складним утворенням, детермінантами якого є діяльнісна основа, психолого-педагогічні та соціальні чинники розвитку особистості (мислення, увага, сприймання, мовлення, уява, чуттєвий досвід, пізнавальна активність, естетико-емоційні та оцінні якості тощо). Аналіз наукових джерел показав, що ключовими структурними компонентами природничо-екологічної компетентності є знання про природу, розуміння взаємозв'язків в ній і вміння екологічно-доцільно діяти та емоційно-ціннісно реагувати [4].

У процесі вивчення природничо-екологічної компетентності дітей з ЗНМ ми оцінювали екологічні знання дітей за допомогою інтерв'ю (Environmental Knowledge Interview) на основі зображень (за Muraoka S. [7]) відповідно методології Тесту словникового запасу за картинками (PPVT) (Dunn, Dunn [6]). У поточному дослідженні дітям показували п'ять карток із набором 4 зображень і просили визначити правильні предмети. Наприклад, інтерв'юер показував зображення

тварин і просив дитину визначити дику тварину. Вищі бали свідчили про більшу кількість правильних відповідей.

У цьому дослідженні використовувалася Шкала ставлення дітей до навколишнього середовища для дошкільників [CATES-PV] (Musser, Diamond), яка визначає сформованість екологічних уявлень, включаючи дії та поведінку. Шкала складається з 12 питань про використання води, енергії, сортування сміття, ставлення до тварин та ін. Інтерв'юер показував кожній дитині дві альтернативні картки з малюнками для кожного пункту, що ілюструє екологічні чи неекологічні дії. Дітям запропоновано вибрати картку, яка найбільше схожа на те, що вони зазвичай роблять. Наприклад: „*деякі діти залишають воду текти, коли вони чистять зуби. Деякі діти закривають воду під час чищення зубів. Яка дитина найбільш схожа на тебе?*” тощо.

За результатами інтерв'ю можна було набрати максимум 17 балів; чим вищий бал, тим вищий рівень природничо-екологічної компетентності: високий (15-17), середній (11-14), низький (8-10), недостатній (0-7).

Характеристика рівнів сформованості природничо-екологічної компетентності дошкільників визначається наступними критеріями:

– *високий рівень* (15-17 балів) свідчить про глибокі знання про природні і штучні об'єкти, вміння аналізувати, систематизувати; сформовану екологічно доцільну поведінку, яка проявляється в розумінні необхідності і раціональному використанні ресурсів (води, електрики, правильному поводженню з відходами і сортуванні сміття) та сформованій емоційно-ціннісній реакції до природи (любов до тварин, годування їх, бережливе ставлення до жуків);

– *середній рівень* (11-14 балів) проявляється в фрагментарних знаннях про природні і штучні об'єкти, в деяких труднощах з аналізом, систематизацією; у не повністю сформованій екологічно доцільній поведінці, яка проявляється в не розумінні необхідності, але в раціональному використанні ресурсів (води, електрики, правильному поводженню з відходами і сортуванні сміття) та сформованій емоційно-ціннісній реакції до природи (любов до тварин, годування їх, бережливе ставлення до жуків);

– *низький рівень* (8-10 балів) свідчить поверхневі знання про природні і штучні об'єкти, значні труднощі з аналізом і систематизацією; несформовану екологічно доцільну поведінку, яка проявляється в нерозумінні необхідності і нераціональному використанні ресурсів (води, електрики, неправильному поводженню з відходами і сортуванні деяких видів сміття) та не до кінця сформованій

емоційно-ціннісній реакції до природи (присутня любов до тварин, але без годування та бережливого ставлення до жуків).

– *недостатній рівень* (0-7 балів) свідчить про несформовані знання про природні і штучні об'єкти, невміння аналізувати та систематизувати; несформовану екологічно доцільну поведінку, яка проявляється в нерозумінні необхідності і нераціональному використанні ресурсів (води, електрики, неправильному поводженню з відходами і відсутності знань про сортування сміття) та несформованій емоційно-ціннісній реакції до природи (не розуміння важливості тварин, без прояву позитивних емоцій до них).

У дослідженні взяли участь 130 дітей у віці 5-7 років: 71 дитина із ЗНМ II і III рівня (з них 20 дівчат) та 59 дітей з типовим розвитком (з них 33 дівчини). Дошкільники з ЗНМ склали експериментальну групу (далі – ЕГ), дошкільники з типовим розвитком – контрольну (далі КГ). Експеримент проводився на базах: закладів дошкільної освіти Новороздільської міської ради Львівської області „Голубок” (ясла-садок комбінованого типу), „Берізка”(ясла-садок); закладу дошкільної освіти (ясла-садок) компенсуючого типу №30 „Ластівка” Івано-Франківської міської ради, закладу дошкільної освіти (ясла-садок) № 10 „Катруся” Івано-Франківської міської ради, Центру розвитку мовлення та психологічної допомоги „Основа” (ФОП Федорів А.Я.), закладу дошкільної освіти № 5 Львівської міської ради, Денишівської спеціальної школи Житомирської обласної ради (дошкільного відділення).

Аналіз результатів проведеного інтерв'ю показав, що більшості дітей з ЗНМ властиві – низький та недостатній рівні сформованості природничо-екологічної компетентності (відповідно 48 % і 44%); у дітей з типовим розвитком переважає високий рівень (80 %) (табл. 1).

Таблиця 1

Рівень природничо-екологічної компетентності
у дітей з КГ, ЕГ (у %)

Рівень	Оцінка	Результати ЕГ, %			Результати КГ, %		
		Всього	Жін., %	Чол., %	Всього	Жін., %	Чол., %
високий	15-17	-	-	-	80	82	77
середній	11-14	8	20	4	20	18	23
низький	8-10	48	55	45	-	-	-
недостатній	0-7	44	25	51	-	-	-

Як показує аналіз результатів, учасники ЕГ (старші дошкільники з ЗНМ) не володіють достатньою мірою обсягом знань, уявлень про навколишнє; не демонструють належного ставлення до

проблеми збереження природних ресурсів як у зовнішній еколого-природничій системі, так і на побутово-соціальному рівні. Зокрема: 1) не виказують активні емоційно-позитивні реакції до представників флори та фауни, не усвідомлюють достатньою мірою необхідність годувати тварин та птахів у природі, не готові бережливо ставитися до комах та жуків як важливих одиниць природного середовища; 2) мають обмежені уявлення про бережливе ставлення до природних ресурсів, таких як вода, електрика та про екологічно доцільну поведінку, яка полягає, передусім, у правильному поводженні з відходами і сортуванні сміття.

Учасники КГ (діти з типовим розвитком) виявили високі та достатні уміння аналізувати природні явища, систематизувати об'єкти природи; володіли стійкими емоційно-ціннісними реакціями до природи та на підтвердження цього роз'яснювали необхідність надавати корм тваринам, допомагати птахам „поселитися в будиночках”, берегти комах. Більшість дітей цієї підгрупи не лише прокоментували власні дії щодо економного використання води та електроенергії, щодо сортування сміття, а й виявилися здатними пояснити необхідність цих дій (раціонального використання ресурсів). Напр., „якщо воду залишати в крані, її буде мало і не стане”; „треба виключати світло, коли виходиш з кімнати, бо то багато грошей”; „світло треба виключати, щоб всім вистачило” та ін.

Графічне представлення результатів вивчення природничо-екологічної компетентності у досліджуваних обох підгруп подано на рисунку 1.

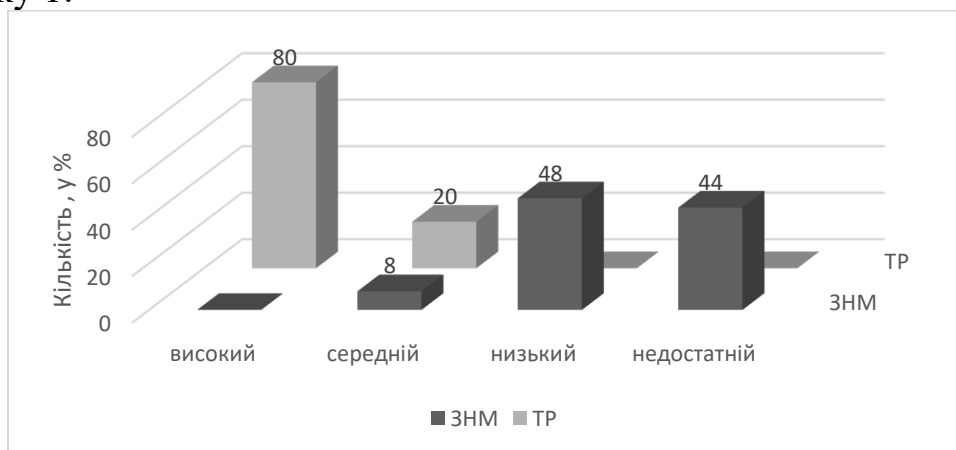


Рис. 1 Рівні природничо-екологічної компетентності у дітей КГ, ЕГ (у %)

Якісний аналіз результатів дослідження дозволив окреслити диференційні ознаки стану сформованості природничо-екологічних знань, уявлень у дітей КГ, ЕГ та виявити різницю у засвоєнні цих знань учасниками різного гендерного типу.

Так, старші дошкільники з ЗНМ суттєво утруднювалися з впізнаванням знаку переробки; лише 10 % цих дітей показали його правильно (з них 5 % дівчат і 12% хлопців). Діти з типовим розвитком відчували труднощі з визначенням місця, де створюється електрика: правильні відповіді дали 68 % дітей (з них 70 % дівчат і 65 % хлопців) (див. табл. 2).

Таблиця 2

Результати діагностики природничо-екологічної компетентності у дітей з КГ, ЕГ (у %)

Питання	Кількість дітей з ЕГ, які відповіли вірно, у %			Кількість дітей з КГ, які відповіли вірно, у %		
	всього	ж	ч	всього	ж	ч
<i>Інтерв'ю екологічних знань</i>						
Покажи дику тварину	48	40	51	98	97	100
Обери природне середовище	54	65	49	98	97	100
Обери де найбільше води на Землі	55	65	51	97	100	92
Обери місце, де створюється електрика	41	60	33	68	70	65
Покажи знак переробки	10	5	12	73	79	65
<i>Шкала відношення дітей до навколишнього середовища для дошкільників</i>						
Виключають воду, коли чистять зуби	63	65	63	95	100	88
Вважають, що важливо вимикати воду	48	40	51	100	100	100
Не приносять жуків додому	23	25	22	92	94	88
Важливі і люди і тварини	45	55	41	98	97	100
Люблять годувати птахів	56	80	47	95	97	92
Потрібно допомагати тваринам	63	70	61	98	97	100
Викидають сміття в урну	80	95	75	97	97	96
Не можна викидати речі, якими не користуємося, а треба переробляти	17	20	16	98	97	100
Сортують пляшки та банки	61	75	55	97	94	100
Сортують папір та відправляють його на переробку	6	10	4	37	48	23
Вимикають світло, коли виходять з кімнати	58	70	53	100	100	100
Вважають, що важливо вимкнути світло	52	55	51	98	97	100

Лише 6 % дітей з ЗНМ (10 % дівчат і 4 % хлопців) та 37 % дітей з типовим розвитком (48 % дівчат і 23 % хлопців) сортують папір та відправляють його на переробку. Більшість дітей з ЗНМ (83 %) вважають, що можна викидати речі, після того як перестали ними користуватися; значна кількість дітей ЕГ (77 %) не вбачають проблеми у тому, щоб приносити жуків додому, якщо вони сподобалися, або ж „просто так захотілося”. Проте, з позитивного боку дітей ЕГ характеризують звички викидати сміття в урну (80 % діт.), закривати воду під час чищення зубів (63 % діт.), сортувати пляшки та банки (61 % діт.) та вимикати світло, коли виходять з кімнати (58 % діт.), а також переконання, що потрібно допомагати тваринам (63 % діт.). Разом з цим, звички не завжди співпадали з переконаннями дітей ЕГ щодо важливості здійснення відповідних дій: не всі діти ЕГ вважають важливим які закривати воду під час чищення зубів, а лише 48 %; аналогічна картина у випадку вимикання світла: дещо менша кількість дітей (52 % з 58%) розуміють важливість таких дій.

Якісний аналіз відповідей учасників КГ показав наявність великої кількості правильних відповідей стосовно більшості позицій інтерв’ю (14 позицій); відсоткові показники таких відповідей були в діапазоні від 92% до 100%. Окремі труднощі виникали у дітей КГ у питаннях щодо сортування паперу та розуміння необхідності цього процесу (лише 37 % дітей вказали, що вчиняють саме так), щодо визначення місця створення електрики (68 % дітей змогли віднайти необхідну картинку) і щодо впізнавання знаку переробки (правильно вказали знак 73% дітей). Зазначимо, що саме у цих позиціях інтерв’ю дошкільники ЕГ демонстрували вкрай низькі відсоткові результати.

Порівняння результатів якісного аналізу дозволило виявити, що дівчата обох груп (як з типовим розвитком, так і з ЗНМ) мають дещо вищі показники розвитку природничо-екологічної компетентності, ніж хлопці (рис. 2; 3)

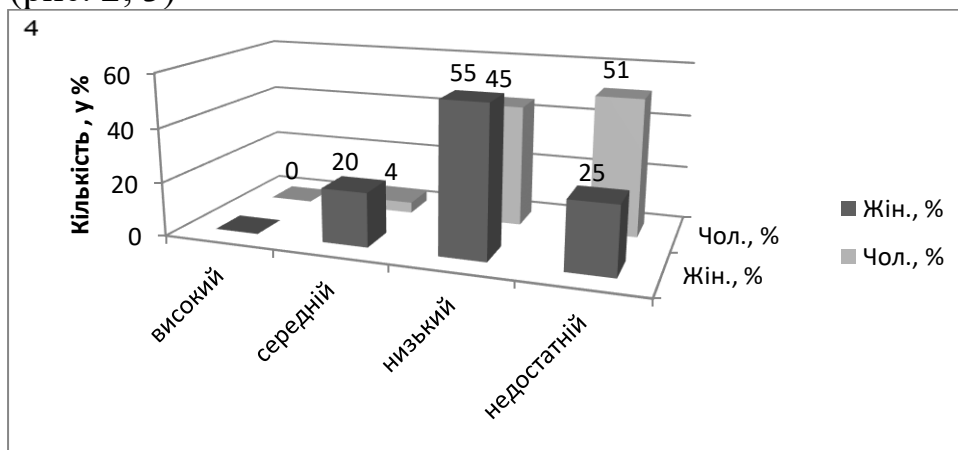


Рис 2. Рівні природничо-екологічної компетентності у хлопців і дівчат ЕГ (у %)

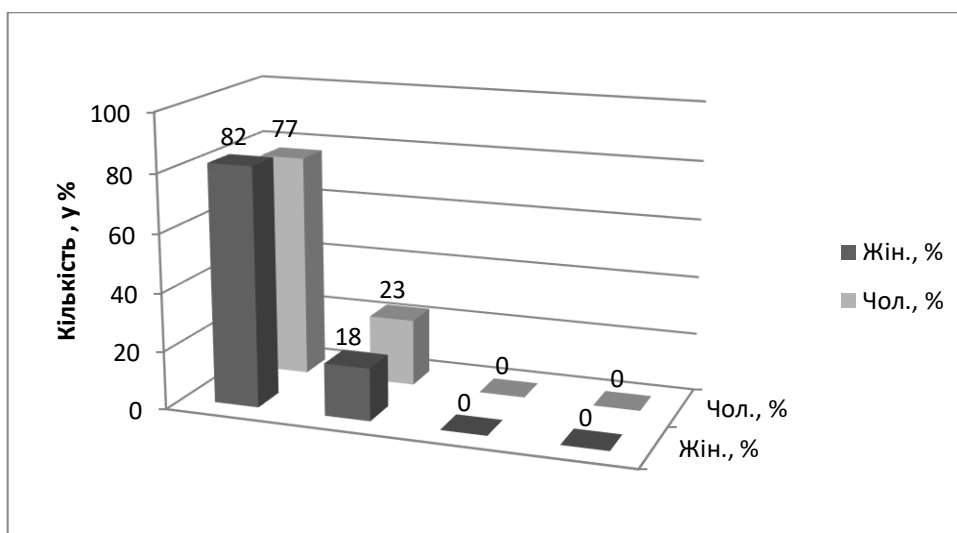


Рис 3. Рівні природничо-екологічної компетентності у хлопців і дівчат КГ

Більшість дівчат з ЗНМ (55%) мають низький рівень сформованості природничо-екологічної компетентності, натомість у більшості дівчат з типовим розвитком діагностовано високий рівень (82 %) (рис. 4)

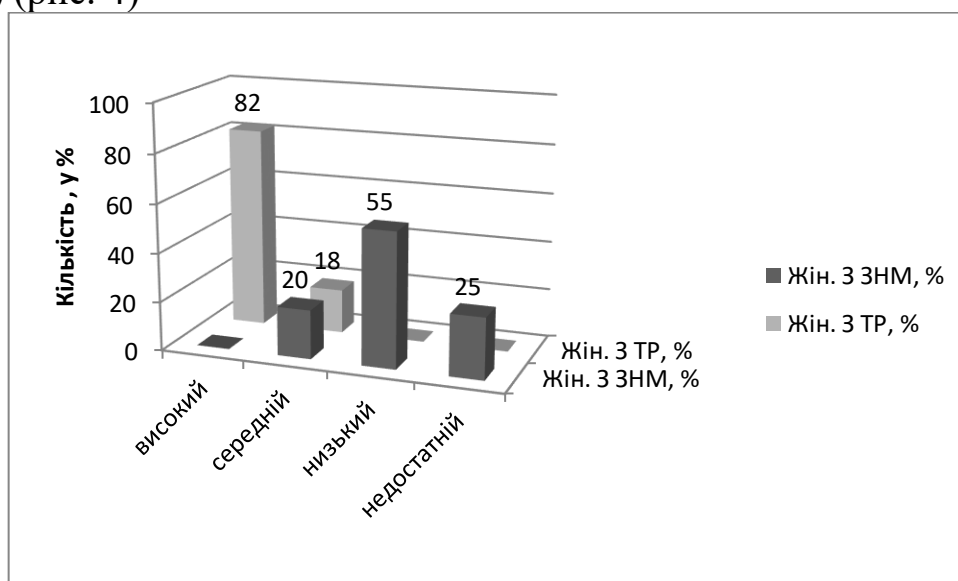


Рис. 4 Порівняльна характеристика рівнів природничо-екологічної компетентності у дівчат ЕГ, КГ (у%)

Для більшості хлопців з ЗНМ (51 %) характерний недостатній рівень сформованості природничо-екологічної компетентності, тобто, найнижчий. На протизага до них, більшість хлопців з типовим розвитком (75 %) відзначаються високим рівнем сформованості природничо-екологічної компетентності (рис 5.).

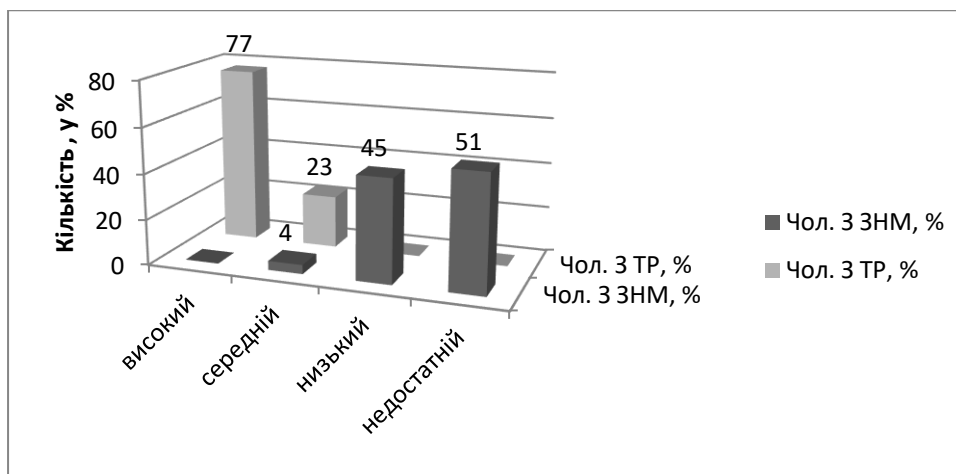


Рис. 5 Порівняльна характеристика рівнів природничо-екологічної компетентності у хлопців ЕГ, КГ (у %)

Висновки і перспективи подальшого розгортання дослідження. Отже, аналіз природничо-екологічної компетентності старших дошкільників сприяв визначенню рівнів та диференційних особливостей її сформованості у дітей з типовим розвитком та з загальним недорозвиненням мовлення:

1. старші дошкільники з ЗНМ знаходяться на низькому і недостатньому рівнях природничо-екологічної компетентності; вони не засвоюють необхідний обсяг знань, не оволодівають якісними уявленнями про довкілля, природу та їх ресурси; мають виразні труднощі розуміння складних взаємозв'язків у природі і діяльності людей; демонструють знижене емоційно-ціннісне ставлення до природи; лише частково здатні до реалізації екологічно доцільної поведінки;

2. старші дошкільники з типовим розвитком знаходяться на високому і середньому рівнях природничо-екологічної компетентності; володіють необхідними знаннями про природне довкілля, мають сформовану екологічно доцільну поведінку, яка проявляється в розумінні необхідності і раціональному використанні ресурсів; володіють чіткими уявленнями щодо природніх явищ та об'єктів; емоційно збалансовано реагують на природу;

3. незалежно від стану мовленнєвого розвитку (типовий розвиток; ЗНМ) дівчата, охоплені дослідженням, демонструють вищі показники сформованості природничо-екологічної компетентності.

Перспективу дослідження вбачаємо у розширенні діагностичної методики шляхом включення вербальних завдань, що дозволить оцінити стану сформованості природничої лексики, яка становить підґрунтя для засвоєння еколого-природничих знань, уявлень у дошкільників.

Бібліографія

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні (2021) / за ред. Піроженко Т.О. URL: <http://surl.li/jyzzr>. **2. Карабаєва І.І., Савінова Н.В.** (2016) Моніторинг якості дошкільної освіти: кваліметричний підхід до оцінки розвитку дитини. ТОВ «МЦФЕР-Україна». 184. **3. Лист МОН** № 1/9-535 від 06.11.2015 Щодо визначення рівня розвитку дитини старшого дошкільного віку за допомогою кваліметричної моделі. URL: https://zakononline.com.ua/documents/show/123709__123709. **4. Максимова О.О.** (2020) Структура екологічної компетентності дітей старшого дошкільного віку. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/31795/1/1.PDF>. **5. Плясковський Б. В.** (1999) Діалектика розвитку екологічної свідомості. Філософські проблеми сучасного природознавства. Екологія, культура і соціальна практика. Вип. 77. 71–78. **6. Dunn M. L., Dunn M. L.** (1981) Peabody Picture Vocabulary Test-Revised. Circle Pines. Minnesota: American Guidance Service. **7. Muraoka S.** (2013) *An experimental examination of the effectiveness of environmental education with preschool children.* Humboldt State University. Academic Research. 83.

References

1. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity v Ukraini (2021). za red. Pirozhenko T.O. URL: <http://surl.li/jyzzr> [in Ukrainian]. **2. Karabaieva I. I., Savinova N.V.** (2016) Monitorynh yakosti doshkilnoi osvity: kvalimetrychnyi pidkhid do otsinky rozvytku dytyny. TOV «MTsFER-Ukraina». 184 [in Ukrainian]. **3. Lyst MON** № 1/9-535 vid 06.11.2015 Shchodo vyznachennia rivnia rozvytku dytyny starshoho doshkilnoho viku za dopomohoiu kvalimetrychnoi modeli. URL: https://zakononline.com.ua/documents/show/123709__123709. [in Ukrainian]. **4. Maksymova O.O.** Struktura ekolohichnoi kompetentnosti ditei starshoho doshkilnoho viku. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/31795/1/1.PDF>. [in Ukrainian]. **5. Pliaskovskyi B. V.** (1999) Dialektyka rozvytku ekolohichnoi svidomosti. Filosofski problemy suchasnoho pryrodoznavstva. Ekolohiia, kultura i sotsialna praktyka. Vyp. 77. 71–78 [in Ukrainian]; **6. Dunn M. L., Dunn M. L.** (1981) Peabody Picture Vocabulary Test-Revised. Circle Pines. Minnesota: American Guidance Service. [in English]; **7. Muraoka S.** (2013) *An experimental examination of the effectiveness of environmental education with preschool children.* Humboldt State University. Academic Research. 83 [in English].

Авторський внесок: Лукачович Г. – 50%, Мілевська О. – 50%
Стаття отримана 12.03. 2024 р.

УДК: 376.091.21:005.42

DOI 10.32626/2413-2578.2024-23.189-203

К. ЛУЦЬКО

<https://orcid.org/0000-0002-5832-7861>

О. МАРТИНЧУК

<https://orcid.org/0000-0001-6119-9306>

ІНТЕГРАТИВНА СПЕЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА У СУЧАСНИХ РЕАЛІЯХ СУСПІЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Відомості про авторів: **ЛУЦЬКО Катерина**, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Факультету психології, соціальної роботи та спеціальної освіти Київського столичного університету імені Бориса Грінченка, Київ, Україна. У колі наукових інтересів: дослідження активізації сенсорного розвитку дітей з особливими освітніми потребами, його значення для формування пізнавальних інтересів дитини, розвитку її мовлення, мислення та інших психічних процесів; використання неушкоджених сенсорних систем в освітньому процесі; дослідження значення провідного способу сприймання у гармонізації розвитку мовлення дітей з особливими освітніми потребами. **МАРТИНЧУК Олена**, доктор педагогічних наук, завідувач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Факультету психології, соціальної роботи та спеціальної освіти Київського столичного університету імені Бориса Грінченка, м. Київ, Україна. У колі наукових інтересів: підготовка фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі, технології і методики інклюзивного навчання, якість інклюзивної освіти.

Contact: Kateryna LUTSKO, PhD of Pedagogy, Senior Resercher, Associate Professor of Special and Inclusive Education Departmen, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Kyiv, Ukraine. Academic interests: study of activation of sensory development of children with special educational needs, its importance for the formation of cognitive interests of a child, development of his/her speech, thinking and other mental processes; use of intact sensory systems in the educational process; study of the importance of the leading way of perception in harmonising the development of speech of children with special educational needs. **Olena MARTYNCHUK**, Doctor of Pedagogy, Head of the Department of Special and Inclusive Education, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Kyiv, Ukraine. Academic interests: training of special education specialists

for professional activity in an inclusive educational environment, technologies and methods of inclusive education, quality of inclusive education.

Відомості про наявність друкованих статей у загальнодержавних та міжнародних базах даних на дану тематику:
1. **Луцько К. В.**, Мартинчук О. В., Дубовик О. М. Розвиток сенсорного компонента інтелектуальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. №5 (1). С. 174–180. 2. **Луцько К.В.**, Мартинчук О.В. Сенсорні чинники когнітивного розвитку дітей з особливими освітніми потребами. *Modernszation of the educational system: world trends and national peculiarities: Conference proceeding (February 22th, 2019)*. Р. 455-457. 3. **Луцько К.В.**, Махлун В. Домінуюча перцептивна діяльність і її вплив на формування мовлення дітей с особливими освітніми потребами. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць*. 2020. Вип. 16(1). С. 173-186.

Луцько К.В., Мартинчук О.В. Інтегративна спеціальна педагогіка в сучасних реаліях суспільного розвитку. Стаття присвячена висвітленню концептуальних засад інтегративної спеціальної педагогіки як науки про особливості використання спеціальних методик навчання, розроблених у межах різних галузей спеціальної педагогіки та спрямованих на задоволення навчальних і розвиткових інтересів дітей з типовим розвитком і неоднорідної спільноти дітей з особливими освітніми потребами. Автори статті висловлюють припущення, що спеціальні методики, які мають стосунок до пошуку компенсаторно-корекційних засобів навчання дітей з тими чи іншими особливостями розвитку, оснований на результатах глибоких експериментальних досліджень та перевірені практикою, можуть значно інтенсифікувати окремі складові масового навчального процесу, зробити його протікання менш енергозатратним та ефективнішим для загалу учнів з типовим розвитком. Серед основних напрямів інтегративної спеціальної педагогіки визначено наступні: розвиток сенсорних процесів, сенсорної та мовленнєвої пам'яті; поєднання сенсорних образів з мовленнєвими знаками та активізація розвитку мовлення; залучення “читання з губ” для формування у дітей уміння і звички доповнювати акустичні мовленнєві сигнали оптичними; активізація формування внутрішнього мовлення через внутрішнє наслідування артикуляції; розвиток здатності до швидкого сприймання усного мовлення та “обробки” акустичних і

оптичних (артикуляційних) сигналів-образів; формування здатності до прогнозування змісту мовлення.

Ключові слова: інтегративна спеціальна педагогіка, інклюзивне навчання, навчальний процес, діти з особливими освітніми потребами.

Lutsko K.V., Martynchuk O.V. Integrative special pedagogy in the modern realities of social development. The article is devoted to the conceptual foundations of integrative special pedagogy as a science of peculiarities of using special teaching methods developed within different branches of special pedagogy and aimed at meeting the educational and developmental interests of children with typical development and a heterogeneous community of children with special educational needs. The authors of the article suggest that special methods related to the search for compensatory and corrective means of teaching children with certain developmental features, based on the results of in-depth experimental research and tested in practice, can significantly intensify certain components of the mass educational process, make it less energy-consuming and more effective for the general population of students with typical development. Therefore, the search for methodological intersections aimed at meeting the educational and developmental interests of children with typical development and the heterogeneous community of children with SEN is an urgent and complex task, without which the benefits of the joint educational process may be incomplete.

The main directions of integrative special pedagogy include the following: development of sensory processes, sensory and speech memory; combination of sensory images with speech signs and activation of speech development; involvement of "lip reading" to form children's ability and habit to supplement acoustic speech signals with optical ones; activation of internal speech formation through internal imitation of articulation; development of the ability to quickly perceive oral speech and "process" acoustic and optical (articulatory) cues.

The article demonstrates the implementation of this content of the methodological part of integrative special pedagogy on the basis of mastering the syllabic rhythmic structure of speech by children with typical and impaired development.

Key words: integrative special pedagogy, inclusive education, educational process, children with special educational needs.

Постановка проблеми. Розглядати інтеграцію дітей з особливими освітніми потребами (далі – ООП) у спільноту дітей з типовим розвитком лише як гуманістичну акцію, яка допоможе одним стати терпимішими, толерантнішими, а іншим – відчувати себе

комфортніше у соціумі, очевидно є важливою мотивацією, але недостатньо переконливою і взаємовигідною в умовах невизначеного, аморфного змістовного наповнення освітнього процесу. Не є таємницею те, що ці групи дітей часто співіснують паралельно, зайняті своєю, притаманною їм діяльністю. Доцільно шукати інші, змістовні і методичні перетини у діяльності, важелі, які, крім зазначених позитивних якостей для дітей, можуть забезпечити взаємовигідне співробітництво однієї і іншої категорії дітей, їхню взаємодію у навчальному процесі, хоч би і тимчасову, короткотривалу, але спільну. Таким важелем у взаємовигідному навчальному процесі може стати розроблення і запровадження інтегративної спеціальної педагогіки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми розроблення та застосування методик і технологій інклюзивного навчання у загальноосвітньому процесі привертає увагу багатьох зарубіжних (Дж. Деплер, Т. Лорман, Л. Флоріан, Д. Харві та ін.) та вітчизняних науковців (Е. Данілавічюте, А. Колупаєва, С. Литовченко, Т. Скрипник, О. Таранченко, О. Чеботарьова та ін.). Так, проведений Л. Наконечною [8] порівняльний аналіз технологій, які використовуються в інклюзивному зарубіжному та вітчизняному освітньому просторі, дав змогу дослідниці виокремити технології управління в освіті, технології демократизації мережі соціальної підтримки дітей з ООП, технології задоволення особливих освітніх потреб / технології сервісної підтримки, технології підтримки дитини з ООП в інклюзивному класі (тьюторство), технології співпраці та технології викладання, які спрямовані на забезпечення вищих академічних / соціальних результатів та розвитку дитини і де мова йде про суто практичну викладацьку діяльність педагогів [10]. Серед технологій викладання чітко виокремлюються «універсальний дизайн у навчанні» та «диференційоване викладання», які розробляються у межах інклюзивної педагогіки як науки / педагогічного підходу щодо навчання і виховання усіх дітей у загальноосвітньому просторі [7]. Проте, на наш погляд, залишаються й досі не затребуваними у спільному навчанні технології та методики, що розроблялись у межах спеціальної педагогіки і які можуть бути однаково корисними для розвитку і навчання як дітей з ООП, так і дітей з типовим розвитком.

Мета статті: розкрити концептуальні засади розвитку інтегративної спеціальної педагогіки як науки про особливості використання спеціальних методик навчання, розроблених у межах різних галузей спеціальної педагогіки та спрямованих на задоволення навчальних і розвиткових потреб та інтересів дітей з типовим розвитком і неоднорідної спільноти дітей з ООП.

Виклад основного матеріалу. Традиційно так склалось, що спеціальна педагогіка з її методичною частиною залишається, здебільшого, за межами інтересів фахівців із загальної педагогіки (включно з науковими та практичними працівниками). Проте спеціальні методики, які мають стосунок до пошуку компенсаторно-корекційних засобів навчання дітей з тими чи іншими особливостями розвитку, основані на результатах глибоких експериментальних досліджень та перевірені практикою, можуть значно інтенсифікувати окремі складові масового навчального процесу, зробити його протікання менш енергозатратним та ефективнішим для загалу учнів з типовим розвитком. Заради справедливості варто зазначити, що у навчальні програми для початкової школи, за ініціативи І. Гудзик, введено курс “аудіювання,” який виник після того, як дослідниця дослухалась до нашої позиції (К. Луцько) відносно того, що у школах варто вчити не тільки говорінню (переказ, розповідь), але й сприйманню усного мовлення, його інформаційної сторони, що є основою засвоєння мовлення, його розвитку, сприймання, аналізу, розуміння змісту усних побутових та навчальних текстів, зокрема розповідей, пояснень педагога, товариша тощо. Зауважимо, що цей позитивний загальнодидактичний крок, спрямований на активізацію сприймання та розуміння усного мовлення, усної інформації дітьми з типовим розвитком, має цілу низку слабких сторін, які можна усунути, ґрунтуючись на розумінні особливостей сприймання усного мовлення дітьми із ООП, зокрема із сенсорними порушеннями.

Спеціальні методики можуть значно інтенсифікувати окремі складові загального навчального процесу, зробити засвоєння навчальних предметів значно простішим для всього загалу учнів – з типовим розвитком і їх однокласників (чи ровесників) з ООП. До того ж серед дітей з типовим розвитком є певна частина учнів, які мають труднощі у навчанні. Варто зацікавити батьків, педагогів спеціальними методиками, які можуть послугуватись всьому загалу учнів, реалізувати їх у спільній діяльності дітей класу.

Головною особливістю інтегративної спеціальної педагогіки є її спрямованість на виконання програм державного рівня, досягнення позитивних результатів з ощадливою затратою фізичних зусиль, з активізацією інтелектуальної діяльності, з індивідуально орієнтованим розвитком психічних процесів у учнів обох груп.

Говорячи про інтегративну спеціальну педагогіку доцільно виділити дві її складові:

1) навчання дітей з типовим розвитком з урахуванням їхніх інтересів і можливостей;

2) навчання дітей з різними нозологіями, з різним характером порушень з урахуванням їхніх інтересів і можливостей. Спільноту дітей з ООП можуть складати представники різних нозологій з їх особливими, відомими на даний час, методиками навчання. Ці спеціальні методики у своїй основі потребують спільної дидактичної і методичної платформи, яка забезпечить успішне навчання цих дітей у відповідності з їх порушеннями і індивідуальними можливостями.

Справа в тому, що сучасна спеціальна педагогіка переважно характеризується спрямованістю на конкретне порушення, змістовне та методичне забезпечення розвитку дітей конкретної нозології або дітей з певним видом освітніх труднощів. Ці методики працюють за принципом “симптом як мішень”, тобто вся увага спрямована на порушення і на ті найближчі корекційні засоби, які стосуються його (порушення) у першу чергу. Наприклад, у дітей з порушення зору його компенсацію пов’язують з розвитком тактильного сприймання і розвитком залишкового зорового сприймання. Аналогічний підхід торкається і дітей з порушеннями слуху — розвиток зорового сприймання і функцій залишкового слуху. Методика навчання дітей з інтелектуальними порушеннями пов’язана з меншим об’ємом і спрощенням навчального матеріалу. Активізація та спеціальний розвиток повноцінних сенсорних каналів, тих мозкових структур, які ефективні при подоланні наслідків інших фізичних і психічних порушень, у такої дитини, здебільшого, не стоять у центрі уваги.

Не завжди береться до уваги і те, що при різних первинних порушеннях, подальші відхилення (окрім вторинного) у розвитку дитини є, здебільшого, типовими для всіх нозологій (порушення сприймання, пам’яті, мислення тощо) [9]. Тому доцільно подивитись на навчальний процес дітей різних нозологій / з різними особливими освітніми потребами у середовищі дітей з типовим розвитком саме з цього погляду, забезпечивши використання і розвиток збережених функцій.

Пошук методичних перетинів, спрямованих на задоволення навчальних і розвиткових потреб та інтересів дітей з типовим розвитком і неоднорідної спільноти дітей з ООП є актуальним і складним завданням, без розв’язання якого користь від спільного навчального процесу може бути неповною. Розмаїття можливостей, рівнів розвитку інтегрованої спільноти дітей, задоволення їхніх інтелектуальних, розвиткових потреб є викликом для педагогіки і вирішення проблеми необхідності неминучого об’єднання інтересів загальної та спеціальної педагогіки, пошуку можливостей їх поєднання у спільному освітньому процесі.

У відповідності з генетичним підходом (Г. Костюк, С. Максименко та ін.) основу розвитку дитини складають сенсорні процеси, які забезпечують особистісний розвиток дитини, її пізнання, мовлення, мислення [2, 6]. Основна засаднича ідея, покладена нами в розвиток сенсорного сприймання дітей у контексті інтегративної спеціальної педагогіки, полягає в тому, що за своїм психологічним механізмом сенсорне сприймання формується за загальними законами як перцептивна дія і має єдину структуру і єдину логіку утворення в процесі життєдіяльності і навчання (С. Максименко та ін.).

Інтегративна спеціальна педагогіка, враховуючи спільні закономірності становлення психічних процесів у дітей з типовим розвитком і у дітей з ООП, може формуватись і розвиватись, орієнтуючись на загальний психологічний механізм сприймання інформації різними сенсорними каналами, розвитку мовлення, мислення. У основу інтегративної спеціальної педагогіки, виходячи із теоретичних даних і наших досліджень, доцільно покласти розвиток у дітей, насамперед, процесів сприймання доступного довкілля, мовлення (при збережених сенсорних системах). У одних дітей ці процеси є неушкодженими (діти з типовим розвитком, діти з навчальними, інтелектуальними труднощами тощо), а у інших є порушеними (з функціональними сенсорними (слуховими, зоровими) труднощами). Баланс методик розвитку сенсорних процесів у цих груп дітей парадоксально порушений: якщо у дітей із сенсорними порушеннями широко використовують можливості неушкоджених сенсорних процесів для компенсації ушкоджених і отримують при цьому позитивні результати, то в методиках роботи з дітьми зі збереженими сенсорними каналами жоден із них не піддається спеціальному розвитку (його можливості використовують як природну самодостатню данність). Корекційно-компенсаторні методики спеціально не орієнтують на збережені аналізатори з метою інтенсифікації навчального процесу, цілеспрямоване використання повноцінних сенсорних каналів як провідних у пізнавальній діяльності, у розвитку пам'яті (наочно-дійової, образної з орієнтацією на словесно-логічну), мовлення. Виключення складає лише розвиток слухового сприймання у дітей з порушеннями фонетико-фонематичної складової мовлення, хоч і цей напрям потребує методичного переосмислення з врахуванням частотних характеристик фонем при їх формуванні, диференціації, виходячи із індивідуальних можливостей у сприйманні частотних характеристик тієї чи іншої фонем конкретною дитиною.

Діти з типовим розвитком і діти з ООП нерідко зустрічаються з вираженими і скритими порушеннями фонематичного слуху, що призводить до труднощів при писанні, читанні, говорінні, розумінні мовлення. Саме труднощі сприймання, розпізнавання, розрізнення частотних характеристик фонем є однією зі складових реалізації методичної частини інтегративної спеціальної педагогіки, важливих для всієї спільноти дітей, спрямованих на розвиток фонематичних процесів.

Виходячи з інтересів всієї спільноти дітей, доцільно здійснити найперші кроки у розробленні методичної частини інтегративної спеціальної педагогіки, що дасть змогу періодично об'єднувати їх у спільній діяльності для вирішення завдань, важливих для кожної з категорій.

Спільними напрямками інтегративної спеціальної педагогіки у роботі з дітьми є:

- розвиток сенсорних процесів;
- розвиток сенсорної та мовленнєвої пам'яті;
- поєднання сенсорних образів з мовленнєвими знаками та активізація розвитку мовлення.
- залучення “читання з губ” для формування у дітей уміння і звички доповнювати акустичні мовленнєві сигнали оптичними, що сприяє покращенню звуковимови, уточненню акустичних образів слів, формуванню звички дослухатись до кінцевих частин слів (уважному ставленню до граматичних особливостей слів) їх зв'язку з іншими в системі фрази (речення);
- активізація формування внутрішнього мовлення через внутрішнє наслідування артикуляції, поєднаної з акустичними образами, засобами спряженого мовлення, внутрішнього наслідування та відтворення артикуляційних рухів мовця;
- розвиток здатності до швидкого сприймання усного мовлення та “обробки” акустичних і оптичних (артикуляційних) сигналів-образів (із забезпеченням зустрічної активності дитини);
- формування здатності до прогнозування змісту мовлення.

Реалізацію означеного змісту методичної частини інтегративної спеціальної педагогіки можна продемонструвати на основі засвоєння складоритмічної структури мовлення дітьми з типовим і порушеним розвитком [1]. Формування складоритмічної організації мовлення є важливою ділянкою роботи на перетині спільних дій дітей з типовим розвитком і дітей з ООП. Ритмічні процеси розвиваються поступально з подальшим включенням різних структур мозку. Почуття ритму є функціональним універсальним новоутворенням психіки і виступає

засобом, умовою, а також індикатором просторово-часової організації рухів, діяльності і поведінки дитини, її мовленнєвого розвитку, комунікативних навичок (К. Луцько).

У функціональному значенні в контексті інтегративної спеціальної педагогіки ми розглядаємо складоритм як чергування ненаголошених і наголошених складів, незалежно від їх фонемного наповнення, що розгортається у просторі і часі, забезпечує синхронізацію дій нейронів, сприяє розвитку свідомості дитини, її мовленнєвої пам'яті та мислення. Якщо складоритм є настільки важливий, то його доцільно розглядати як системотвірний в основі методичної частини інтегративної спеціальної педагогіки, націленої на розвиток сприймання мовлення, розвиток словесної пам'яті, мовлення, когнітивних процесів.

Насамперед, ритм безпосередньо пов'язаний зі сприйманням мовлення як головної умови його формування і розвитку. Про це красномовно свідчить проведене у 1980-х роках експериментальне дослідження, у якому протягом п'яти років взяло участь більше 500 учнів початкових класів шкіл-інтернатів для глухих дітей (К. Луцько). Радянська система, так званого, розвитку слухового сприймання у дітей з тяжкими порушеннями слуху (у період відсутності індивідуальних слухових апаратів у більшості дітей і їх примітивності у інших) передбачала перевірку її ефективності на основі використання пропонованих елементарних фраз: глухим дітям пропонували 20 заучених протягом навчального року фраз, які вони мали відтворити, сприйнявши їх лише на слух (за спеціальним екраном, який закривав частину обличчя — до очей, щоб зором діти не могли сприймати артикуляційні рухи вчителя).

У процесі дослідження були використані ті ж фрази, але у цих фразах мінялись місцями 2-3 слова, абсолютно не змінюючи зміст фрази. Зауважимо, що педагоги відразу висловлювали припущення, що діти з цим завданням не впораються. Діти проявляли хвилювання, нервозність при першому сприйманні фрази, шукали підтримки вчителя (кожна фраза, згідно з методикою, звучала тричі). У результаті окремі учні розпізнавали поодинокі слова, але цілісний зміст фрази відтворити не могли. Це свідчило про те, що діти з глибокими порушеннями слухової функції мали лише один маркер при сприйманні і розпізнаванні фрази – її ритм. Перестановка ж слів у фразі ритм фраз змінювала, що призводило до повної розгубленості дітей, спричиняло збій у їх розпізнаванні і розумінні змісту. Саме ритм був для кожного з учнів маркером ідентифікації фрази.

Якщо ритм для дітей з порушеннями слуху доступний для сприймання та ідентифікації (розпізнавання) і служить таким дітям основою для засвоєння словесного матеріалу фрази, розпізнавання змісту фрази на основі її складоритму, то доцільно розглянути його значення і для дітей з типовим розвитком, пов'язуючи його з розвитком словесної пам'яті, мовлення. Наші спостереження і дослідження виявили, що у частини дітей з типовим розвитком відчуття музичного ритму є порушеним. Про це свідчать руханки під музику дітей з типовим розвитком одного класу: серед 25 дітей 5 і більше рухаються довільно, а 10-15 дітей допускають помилки, часто збиваючись з ритму. Крім того варто зауважити, що правильний рух під музику не завжди проектується на успішність відтворення цими дітьми мовленнєвого складоритму. Відбивання складоритму слів викликає труднощі у 60-80% дітей з типовим розвитком – учнів першого класу і у 30-40% учнів другого класу, а відбити складоритм словосполучення і фрази можуть одиниці дітей-учнів початкових класів.

При розгляді феномену складоритму як системотвірної основи когнітивного і мовленнєвого розвитку дитини з типовим розвитком і з ООП, доцільно виокремити складові, на яких варто зосередити увагу у навчальній роботі в інклюзивному освітньому середовищі у процесі реалізації означених напрямів: розвитку сенсорних процесів, розвитку сенсорної пам'яті, поєднання сенсорних образів з мовленнєвими знаками, активізації розвитку мовлення [4, 5]. Для того, щоб забезпечити функціональну ефективність реалізації цих напрямів у навчальному процесі, доцільно включити, насамперед:

- моторний розвиток: розвиток рухової активності та рухової пам'яті;
- сенсо-моторний розвиток: розвиток зорового, слухового сприймання, пропріоцептивних кінестетичних відчуттів (внутрішні відчуття ритму, а далі – м'язові відчуття при породженні складів, їх динаміки у мовленнєвому потоці та сприймання мовлення);
- формування сприймання та наслідування складоритмічних рядів різної довжини (масивів), складоритму моделей реальних слів, поєднаних у масиви, словосполучень, фраз (речень), розгорнутих у часі і просторі.

Виділення цих трьох складових носить, значною мірою, штучний характер, оскільки мозок дитини постійно сприймає і здійснює цілу низку сенсо-моторних комплексів дій, проте такий підхід дає змогу звернути увагу на ключові напрями роботи з когнітивного і мовленнєвого розвитку дитини, з використанням складоритму, його освоєння дитиною.

Усвідомлена рухова діяльність, яку дитина організовує і регулює самостійно, проєктується на програмування і планування когнітивних, мовленнєвих дій, закладає підвалини її когнітивного і мовленнєвого розвитку. Ключовою тезою є “усвідомлена діяльність”, оскільки перекликається зі змістовим наповненням понять “саморегуляція і самоорганізація”, без яких неможливий розвиток дитини.

Серед педагогічних заходів, спрямованих на усвідомлення важливості організації рухових і мовленнєвих механізмів дитини, виділяємо два напрями:

1. Розвиток загальної рухової діяльності та інтелектуально навантажених послідовностей дій:

1.1. загальна рухова активність:

- рухи дитини, які здійснює дорослий, а дитина є пасивним виконавцем цих дій (наприклад, дорослий піднімає руки дитини, опускає, розводить в сторони тощо – за потреби);
- самостійні довільні загальні рухи тіла, які дитина здійснює самостійно або під керівництвом дорослого;
- рухи, пов’язані з розвитком дрібної моторики (за допомогою і під керівництвом дорослого) та самостійні.

1.2. інтелектуально навантажена рухова діяльність, пов’язана із загальною і дрібною моторикою:

- наслідування рухів дорослої людини;
- спільні спряжені рухи;
- відображені, після виконання дорослим;
- самостійні з пам’яті.

2. Активізація артикуляційної мобільності в контексті формування словесного мовлення.

- відображене відтворення низки складів (одного і того ж складу, різних складів, що повторюються -тата, татапапа);
- одночасне з дорослим промовляння низки складів;
- самостійне повторення складів — з пам’яті;
- сприймання і відтворення складоритмів реальних слів – дво-, трьохскладових, багатоскладових, словосполучень, фраз.
- відтворення слів, словосполучень, фраз на основі складоритмів.

У дітей з типовим розвитком, як і у тих, які мають особливі освітні потреби, можна спостерігати порушення у послідовності викладу змісту тексту, у вибудовуванні низки логічних зв’язків при переказі тексту, самостійній розповіді. У такому випадку вправи на

сприймання і запам'ятовування рухових послідовностей, відтворення серій дій шляхом спряженого та відображеного їх виконання, а далі самостійного відтворення з пам'яті – відразу, через певні проміжки часу (які визначаються згідно з індивідуальними можливостями дитини), закінчення серії дій (які дитина зберігає в пам'яті) за їх початком тощо будуть особливо корисними для всієї спільноти дітей. Такі вправи є базою для формування планувальної функції, оскільки дитина вчиться передбачати, прогнозувати, планувати у тому випадку, якщо у неї спрацьовує механізм розуміння послідовностей, закономірностей розгортання дій, подій у часі і просторі. Зокрема, це стосується і розуміння важливості послідовностей відтворення складів у складоритмах, звуків (літер) у словах, а далі і слів у висловлюваннях.

У цей час кожен із сенсорних каналів (зокрема зоровий, слуховий, руховий, пропріоцептивний) прагне розвиватися, ще не розуміючи, що ефект від його розвитку наступить лише у командній роботі з іншими сенсорними каналами, у їх поєднанні і гармонії. Це поєднання і гармонізація різних сенсорних каналів у спільній діяльності уможливорює засвоєння дитиною складоритму як еталонів цілих груп слів, ритмомелодіку мовлення як стрижня, на який кріпляться слова, словосполучення і фрази. Еталонні уявлення про слова мовлення з огляду на ритмічні малюнки у дитини формуються на основі усвідомлення, що складоритми є універсальними для великих груп слів і кількість складоритмічних схем є обмеженою. У формуванні складоритму дітей на початкових етапах доцільно орієнтуватись на найуживаніші еталони: двоскладові, трискладові, чотирискладові. Засвоєні складоритмічні еталони дають змогу дитині активізувати запам'ятання слів, накладаючи їх на відомі ритми, обмежити вибірку словесних варіантів при сприйманні усного мовлення, його розпізнаванні та активізувати мислення при розпізнаванні, сприйманні й ідентифікації слова.

Робота над складоритмом, над синхронізацією зорового сприймання артикуляції та слухового сприймання складоритму слів, словосполучень, фраз, текстів, віршів активізує роботу центральної нервової системи, закладає підвалини для формування вищих психічних функцій, зокрема мовлення, мовленнєвої пам'яті.

Значна частина наукових розвідок, що присвячені дослідженню зорового, слухового та кінестетичного сприймання мовлення у осіб з порушеннями розвитку, вивчалась у сурдопедагогіці. Особливе місце у дослідженнях займають питання взаємозв'язку вербального інтелекту і навичок зорового, слухового, слухо-зорового сприймання, обробки та

розуміння усного мовлення у осіб з порушеннями слуху (К. Луцько та ін.). Проте використання слухо-зорового, зорового сприймання мовлення, ефективних у роботі з дітьми з порушеннями слухової функцій, як компенсаторно-корекційних засобів при формуванні та розвитку мовлення у дітей із ООП, зокрема із загальним недорозвитком мовлення, практично не спостерігається.

Експериментальний матеріал, який було отримано у закладі дошкільної освіти № 485 (м. Київ) для дітей із порушеннями мовлення, дав змогу оцінити ефективність зорового сприймання мовлення (читання з губ) у роботі з дітьми з мовленнєвими порушеннями (дослідження проводилось студентами 4 курсу освітньо-професійної програми «Логопедія» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти під керівництвом К. Луцько) [3]. Експериментатор просив дітей, з якими до цього часу не працював, повторити за ним незнайомі слова. Навіть після відбивання складоритму дітям було важко відтворити хоча би контур незнайомого слова. (Такий результат підтвердив відомий у науці факт, що діти складоритм незнайомих слів відтворюють з помилками). Тоді дітям було названо незнайомі слова без голосу, а лише артикуючи їх. Саме у цьому випадку діти максимально наблизили свої вимови слів до тих, які їм були артикульовані без участі голосу, точно відтворили їх складоритм і поставили свої недосконалі звуки на відповідні місця. Подальші вправлення дітей у сприйманні і розпізнаванні слів лише за артикуляцією (при попередньому невдалому їх відтворенні при традиційному слуховому сприйманні) переконали у ефективності запровадження читання з губ при засвоєнні нових слів, розвитку мовлення у дітей із мовленнєвими порушеннями. При якісному відпрацюванні складоритму дитина, навіть не розуміючи слова, правильно відтворює його складоритм, максимально наближає його звуковимову до зразка. Отже, використання читання з губ у роботі з дітьми з мовленнєвими порушеннями дозволяє нівелювати твердження про те, що складовий склад слова у малознайомих словах діти спотворюють частіше ніж у добре відомих.

Механізм удосконалення сприймання мовлення комплексом аналізаторів чи окремо кожного базується на навчанні всієї спільноти дітей здатності до прогнозування мовлення. Саме ця здатність позитивно позначається не лише на сприйманні, розумінні усного мовлення, але і на читанні, розумінні змісту тексту. Тому в інклюзивному освітньому середовищі важливе залучення дітей до “читання з губ” для формування у дітей уміння і звички доповнювати акустичні мовленнєві сигнали оптичними, що сприяє покращенню

звуківимови, уточненню акустичних образів слів, уважному ставленню до граматичних особливостей слів, їх зв'язку з іншими в системі фрази (речення), забезпечивши при цьому активізацію формування внутрішнього мовлення через внутрішнє наслідування артикуляції, розвиток здатності до швидкого сприймання усного мовлення та “обробки” акустичних і оптичних (артикуляційних) сигналів-образів (із забезпеченням зустрічної активності дитини), формування здатності до прогнозування змісту мовлення.

Висновки і перспективи розгортання дослідження полягають у подальшому теоретико-методичному розробленні визначених напрямів інтегративної спеціальної педагогіки та перевірці ефективності їх застосування в інклюзивному освітньому середовищі.

Бібліографія

1. Бабич, Н.М., Луцько, К.В., Таран, О.П. (2017). Системне дослідження особливостей засвоєння складоритму дітьми з порушеннями мовлення. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: зб. наук. праць*, 13, 301-309.; **2. Костюк, Г.С.** (1989). Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / під ред. Л.М. Проколієнко. Київ: Рад. шк.; **3. Луцько, К.В.** (2017). Дослідження показників реакцій мозку на слуховий, зоровий, тактильний, руховий стимули у сприйманні мовлення та предметів засобами енцефалографії. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*, 9, 145-156.; **4. Луцько, К.В., Мартинчук, О.В.** (2019). Сенсорні чинники когнітивного розвитку дітей з особливими освітніми потребами. *Modernszation of the educational system: world trends and national peculiarities*, 455-457.; **5. Луцько, К. В., Мартинчук, О. В., Дубовик, О. М.** (2019). Розвиток сенсорного компонента інтелектуальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами. *Теорія і практика сучасної психології*, 5 (1), 174–180.; **6. Максименко, С.Д.** (2002). Розвиток психіки в онтогенезі: у 2 т. Т. 2: *Моделювання психологічних новоутворень: генетичний аспект*. 335 с.; **7. Мартинчук, О.В.** (2019). Інклюзивна педагогіка як науковий чинник формування компетентності у сфері інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*, 13, 157-175. **8. Наконечна, Л.М.** (2023) Становлення та розвиток інклюзивної освіти в Канаді та Україні: порівняльний аналіз. *Дисертація на здобуття наук. ступеня доктора філософії (PhD)*. Київ.; **9. Спеціальна педагогіка: навч. посібник.** (2018) / За ред. О.В. Мартинчук. К.: Київський університет імені Бориса Грінченка.; **10. Таранченко, О.М.** (2020). Прогностичні орієнтири

розвитку освіти осіб з ООП. *Гуманізація освітнього простору спеціальної та інклюзивної освіти: теорія і практика*: колект. монографія / за наук. ред. А.А. Колупаєвої, І.М. Дичківської. Рівне : Волинські обереги.

References

1. Babych, N.M., Lutsko, K.V., Taran, O.P. (2017). A systematic study of the peculiarities of mastering syllabic rhythm by children with speech disorders. *Education of persons with special needs: ways of development: a collection of scientific works*, 13, 301-309. **2. Kostiuk, G.S.** (1989). *Educational process and mental development of personality* / edited by L.M. Prokolienko. Kyiv: Rad. shk. **3. Lutsko, K.V.** (2017). Study of indicators of brain reactions to auditory, visual, tactile, motor stimuli in the perception of speech and objects by means of encephalography. *Actual issues of correctional education (pedagogical sciences)*, 9, 145-156. **4. Lutsko, K.V., Martynchuk, O.V.** (2019). Sensory factors of cognitive development of children with special educational needs. *Modernization of the educational system: world trends and national peculiarities*, 455-457. **5. Lutsko, K. V., Martynchuk, O. V., Dubovyk, O. M.** (2019). Development of the sensory component of intellectual activity of children with special educational needs. *Theory and practice of modern psychology*, 5 (1), 174-180. **6. Maksimenko, S.D.** (2002). *Development of the psyche in ontogeny: in 2 volumes. Vol. 2: Modelling of psychological neoplasms: genetic aspect.* 335 с.; **7. Martynchuk, O.V.** (2019). Inclusive pedagogy as a scientific factor in the formation of competence in the field of inclusive education of children with special educational needs. *Topical issues of correctional education (pedagogical sciences)*, 13, 157-175. **8. Nakonechna, L.M.** (2023) Formation and development of inclusive education in Canada and Ukraine: a comparative analysis. *Dissertation for the degree of Doctor of Philosophy (PhD)*. Kyiv. **9. Special pedagogy: a textbook.** (2018) / Edited by O.V. Martynchuk. Kyiv: Borys Grinchenko Kyiv University. **10. Taranchenko, O.M.** (2020). Prognostic guidelines for the development of education of persons with SEN. *Humanisation of the educational space of special and inclusive education: theory and practice: a collective monograph* / edited by A.A. Kolupaieva, I.M. Dychkivska. Rivne: Volynski oberehy.

Авторський внесок: Луцько К.В. – 60%, Мартинчук О.В. – 40%

Стаття отримана 17.03.2024 р.

УДК 373.24.091:364-784-055.52]:376-056.26/.34-053.2

DOI 10.32626/2413-2578.2024-23.204-213

Л. МОРОЗ

orcid.org/0000-0001-6087-1252

ОРГАНІЗАЦІЯ КОНСУЛЬТУВАННЯ БАТЬКІВ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ В ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Відомості про автора: **МОРОЗ Людмила**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, м. Суми, Україна. У колі наукових інтересів: психолого-педагогічний супровід дітей із порушеннями розвитку; корекція та розвиток рухових функцій в дітей із тяжкими порушеннями мовлення; проблеми професійної підготовки фахівців спеціальності 016 Спеціальна освіта.

Contact: **MOROZ Liudmyla**, Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor, Logopedic Department of Sumy state pedagogical university named after A.S.Makarenko: Sumy, Ukraine. The scientific interests: the problem of psychological and pedagogical support for children with developmental disorders; correction and development of motor functions in children with severe speech impairment; the problem of professional training of special teachers.

Мороз Л. Організація консультування батьків дітей із порушенням психофізичного розвитку в закладі дошкільної освіти. У статті визначено, що співпраця з батьками дітей із порушенням психофізичного розвитку стала ключовим чинником успішності інклюзивного освітнього процесу в дошкільному закладі. Така позиція виводить на якісно новий рівень значення сімейного виховання і підвищує вимоги щодо участі батьків у освітньому процесі.

Автор зазначає, що підхід до роботи з батьками дітей має бути індивідуальним, визначатись потребами кожної сім'ї та залежати від конкретної ситуації. Найефективнішими формами роботи з урахуванням диференційованого підходу та педагогічної деонтології визначено індивідуальні консультації: консультації-діалоги; консультативно-навчальні теоретичні заняття; практичні заняття. Консультації-діалоги у статті розглядаються як спосіб двосторонньої взаємодії, головною метою якої є налагодження індивідуального

контакту, створення комфортної атмосфери між батьками і фахівцем, забезпечення впевненості в конфіденційності.

Автором обґрунтовано, що належна теоретична і практична підготовленість батьків дітей із порушенням психофізичного розвитку створить можливість для рівноправної участі у складанні індивідуальних корекційно-розвивальних програм, визначенні їх пріоритетних напрямків, дасть змогу об'єктивно оцінювати їх результативність та забезпечувати ефективну реалізацію.

Ключові слова: консультування, порушення психофізичного розвитку, заклад дошкільної освіти, батьки.

Moroz L. Organization of parents counseling of children with impaired psychophysical development in a preschool education institution. The article notes that cooperation with parents of children with psychophysical development disorders has become a key successful factor of the inclusive educational process in a preschool institution. This position brings the importance of family education to a qualitatively new level and increases the requirements for parents' participation in the educational process.

The article emphasizes that the creation of an inclusive educational environment is impossible without the establishment of partnership relations, therefore it is important to conduct a constant dialogue with the family in order to: understand the parents' position and priorities; learn about parents' expectations from cooperation; to assess parents' desire and opportunities to participate in the inclusive educational process. Partnership with parents will help them feel competent and confident in their abilities, will help them better cope with the difficulties associated with raising a child. It is important to remember that working with children's parents is an ongoing process that requires patience, understanding and cooperation.

The author notes that the approach to work with parents of children should be individual, determined by the needs of each family and depend on the specific situation. Individual consultations are defined as the most effective forms of work, taking into account a differentiated approach and pedagogical deontology: consultations-dialogues; consultative and educational theoretical classes; practical training.

Consultations-dialogues in the article are considered as a method of two-way interaction, the main purpose of which is to establish individual contact, create a comfortable atmosphere between parents and a specialist, and ensure confidence in confidentiality.

The author emphasizes that the full participation of parents of children with impaired psychophysical development in the corrective and developmental process depends on the level of their theoretical and practical

preparation and pedagogical skills. And offers organization of individual advisory-educational and advisory-practical classes.

The author claims that proper parents' theoretical and practical preparation of children with impaired psychophysical development will create an opportunity for equal participation in drawing up individual corrective and developmental programs, determining their priority directions, will make it possible to objectively evaluate their effectiveness and ensure effective implementation.

Key words: counseling, children with impaired psychophysical development, preschool education institution, parents.

Постановка проблеми. Демократичні процеси та зміни у нашому суспільстві свого часу спричинили реформування всієї системи освіти в Україні, включаючи й спеціальну освіту. Впровадження демократичних принципів, втілення в життя прогресивних ідей та поглядів на освіту дітей із порушеннями психофізичного розвитку (ППФР) зумовлюють продовження неухильного та масштабного впровадження інклюзивної освіти на всіх рівнях освітньої системи. Зважаючи на особливості української освітньої системи з потужною дошкільною ланкою, що суттєво відрізняється від освітніх систем країн-піонерів інклюзивної освіти, дошкільні навчальні заклади стали першим щаблем, де виникли потреби у якісному «включенні» дітей з особливими потребами в освітній процес. Необхідною умовою цього процесу є налагодження ефективної співпраці з батьками таких дітей [4, с. 75].

Гуманістична парадигма освіти, найяскравішим прикладом якої є інклюзивна освіта, передбачає впровадження в освітній процес сімейно-центрованого підходу. Цей підхід дає можливість сім'ям та батькам дітей із ППФР бути повноцінними та активними учасниками освітнього процесу. Але, з одного боку, полісуб'єктність розширює права та можливості сімей дітей з ППФР. З іншого боку, це також збільшує їх відповідальність. Для успішної реалізації цього підходу важливо налагодити партнерські відносини з усіма учасниками команди супроводу в закладі дошкільної освіти [1, 2, 3, 8].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Концепція цілеспрямованої співпраці закладів освіти з сім'ями, які виховують дітей із ППФР закладено напрацюваннями В. Андрущенко, В. Бондаря, Т. Дегтяренко, В. Засенка, А. Колупаєвої, С. Миронової, М. Ярмаченка тощо. Науково-теоретичне висвітлення проблеми психолого-педагогічного супроводу сімей, що виховують дітей із ППФР представлено публікаціями З. Борисенко, С. Булахової, О. Галян,

В. Кротенко, Г. Мішиної, А. Обухівської, І. Омельченко, О. Прокопенко, Г. Соколової, Л. Шипшиної та ін. Теоретичні питання і практичні напрацювання щодо логопедичного супроводу – у доробках В. Кисличенко, С. Коноплястої, І. Кравцової, А. Кравченка, Л. Мороз, Л. Стахової, Т. Хомик та ін. Питання оптимізації взаємодії освітніх закладів різних типів і рівнів з батьками дітей в інклюзивному процесі порушуються у роботах О. Гаяш, О. Коган, Т. Коломоєць, Н. Компанець, Ю. Лянного, Л. Мороз. Науковці та практики одноставні – існує необхідність постійного вдосконалення такої співпраці як важливої передумови гармонійного розвитку дитини з ППФР та покращення надання колекційної допомоги.

Таким чином, питання консультування батьків дітей із порушенням психофізичного розвитку є надзвичайно актуальним і своєчасним для сучасного етапу розвитку інклюзивної освіти та потребує подальшого науково-практичного опрацювання.

Мета статті полягає у представленні особливостей організації консультування батьків дітей із порушенням психофізичного розвитку в закладі дошкільної освіти.

Дослідження реалізовано науково-практичним центром кафедри логопедії Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка у співпраці з закладами дошкільної освіти м. Суми. Воно є частиною науково-дослідної теми кафедри «Створення корекційно-розвивального середовища для осіб з особливими потребами» (державний реєстраційний номер 0123U100660).

Виклад основного матеріалу дослідження. Вплив сім'ї на розвиток особистості дитини важко переоцінити. Сім'я – це не просто осередок любові та підтримки, а й перша школа життя для дитини. З раннього віку вона набуває там знань, умінь та навичок, необхідних для успішної соціалізації. Під керівництвом батьків дитина формує ціннісні орієнтири, вчиться взаємодіяти з іншими людьми, розуміти та приймати правила суспільства. Батьки закладають основи для майбутнього успіху дитини, допомагаючи їй розвинути свої можливості і стати повноцінним членом суспільства [4, с. 179].

Сучасна модернізація освіти дітей із ППФР неможлива без активної участі батьків. Співпраця з батьками дітей з ППФР стала ключовим чинником успішності інклюзивного освітнього процесу в дошкільному закладі. Така позиція виводить на якісно новий рівень значення сімейного виховання і підвищує вимоги щодо участі батьків у освітньому процесі. Тож, важливо залучати батьків до виховання та навчання дітей із ППФР, а також давати їм можливість нести

відповідальність за цей процес.

Створення інклюзивного освітнього середовища неможливе без налагодження партнерських стосунків між усіма його учасниками. Це ключове завдання, яке потребує постійних зусиль від усіх учасників [1, с. 61]. Керівник дошкільної установи відіграє ключову роль у налагодженні партнерських стосунків між учасниками команди психолого-педагогічного супроводу та батьками дітей. Саме від його професійних здібностей та особистісних якостей залежить створення сприятливого середовища для навчання та розвитку дітей з особливими освітніми потребами. Тому важливо вести постійний діалог з сім'єю, щоб:

- зрозуміти позицію та пріоритети батьків;
- дізнатися про очікування батьків від співпраці;
- оцінити бажання та можливості батьків брати участь у інклюзивному освітньому процесі.

Важливо підкреслити, що оптимістичний настрій батьків дітей із ППФР має велике значення. Їхня впевненість у своїх силах і можливостях часто стає визначальною для успішного навчання та розвитку дитини.

Підхід до роботи з батьками дітей із ППФР має бути індивідуальним. Це пов'язано з різним рівнем готовності батьків до співпраці. З нашого досвіду зауважимо, що найефективнішими формами роботи з урахуванням диференційованого підходу та педагогічної деонтології є індивідуальні консультації. А саме:

- консультації-діалоги (спілкування з акцентом на емоційному зв'язку та розумінні потреб батьків);
- консультативно-навчальні теоретичні заняття (надання знань про ППФР, особливості розвитку та виховання таких дітей);
- практичні заняття (розвиток практичних навичок роботи з дитиною, оволодіння методами корекційної роботи).

Важливо підкреслити, що вибір форми роботи залежить від конкретної ситуації та потреб кожної сім'ї. Слід уникати узагальнень та стереотипів. Кожна сім'я, де є дитина з ППФР, унікальна. Партнерство з батьками допоможе їм відчувати себе компетентними та впевненими у своїх силах, допоможе їм краще справлятися з труднощами, пов'язаними з вихованням дитини з ППФР. Важливо пам'ятати, що робота з батьками дітей з ППФР – це постійний процес, який потребує терпіння, розуміння та співпраці.

На початку роботи з командою супроводу деякі батьки дітей із ППФР не готові до повного та відвертого спілкування. Причини цього

можуть бути різними:

- недовіра до фахівців;
- страх осуду;
- небажання ділитися особистою інформацією;
- невміння чітко сформулювати свої запити і очікування.

Все це може істотно ускладнювати роботу команди супроводу, тому дуже важливо налагодити довірчі стосунки з батьками, створити атмосферу емоційної безпеки, роз'яснити батькам важливість їхньої участі у процесі супроводу, запропонувати їм різні форми роботи, з яких вони зможуть обрати найкомфортнішу.

Тільки за умови відкритого та щирого спілкування команди супроводу та батьків можна досягти значних результатів у роботі з дитиною. Для профілактики приховування інформації батьками ми пропонуємо проводити для них індивідуальні консультації-діалоги (на постійній основі та за потребою) з відповідними фахівцями команди супроводу.

Консультації-діалоги ми розглядаємо як спосіб двосторонньої взаємодії, головною метою якої є налагодження індивідуального контакту, створення комфортної атмосфери між батьками і фахівцем, забезпечення впевненості в конфіденційності. Батькам необхідно донести, що для ефективності корекційно-розвивального процесу фахівцям (логопеду, вчителю-дефектологу, психологу, фахівцю з фізичної реабілітації тощо) просто необхідно знати:

- медичні дані (особливості вагітності, пологів, післяпологового стану дитини; негативна спадковість, наявні захворювання і особливості їх протікання, поточний стан дитини тощо);
- діагностично-лікувальні дані (результати обстежень дитини, рекомендації та застереження невролога, психіатра, отоларинголога, окуліста, ортопеда тощо; поточне лікування, застосування медикаментозної терапії тощо);
- показники розвитку дитини в ранньому віці (особливості розвитку мовлення, сенсомоторного розвитку, спілкування, гри тощо);
- наявність і результативність попереднього досвіду, поточної роботи з фахівцями (програми раннього втручання, АВА-терапія, сенсомоторна корекція, Floortime тощо).

Актуальні показники обстеження дитини з ППФР доповнені об'єктивною інформацією від батьків є необхідною передумовою не лише для розробки індивідуальної траєкторії корекційно-розвивального маршруту, але й істотно підвищують його

результативність.

Важливо зазначити, що повноцінна участь батьків дітей із ППФР у корекційно-розвивальному процесі залежить від рівня їхньої теоретичної, практичної підготовленості та педагогічного хисту [2, 5, 7]. Багаторічні спостереження і практичний досвід показують, що наявність зацікавленості і великого бажання не достатньо, у більшості батьків немає необхідної підготовленості [5, 7]. Частина батьків об'єктивно оцінюють свою підготовленість та готові розвиватись у цьому напрямі. Інша ж частина, навпаки – переоцінюють свою підготовленість, намагаються втручатись та нав'язувати своє бачення корекційно-розвивального процесу. Проте, детальніший розгляд ситуації здебільшого виявляє поверхневність, фрагментарність знань, отриманих, переважно, з соціальних мереж, інтернет-ресурсів тощо. Тому для покращення обізнаності батьків дітей із ППФР ми пропонуємо розпочати з індивідуальних, а в подальшому проводити групові консультативно-навчальні заняття для реалізації наступних завдань:

- поширювати інформацію про позитивний досвід інклюзивної освіти;
- покращувати розуміння ролі сім'ї у корекційно-розвивальному процесі;
- формувати цілісне уявлення про конкретне порушення психофізичного розвитку, об'єктивне і ґрунтовне розуміння проблем своєї дитини;
- інформувати про актуальні та перспективні можливості дитини, зокрема про «сильні сторони», можливі труднощі, перепони та недоліки;
- допомагати у оптимізації домашнього середовища для кращого розвитку дитини;
- інформувати про організацію щоденної рутини, дозвілля та всіх сфер життєдіяльності дитини.

Також, на нашу думку, особливої уваги заслуговує проблема проведення батьками корекційно-розвивальної роботи з дитиною в домашніх умовах [5, 7, 8]. Особливо гостро це питання постало в умовах воєнного стану та найбільш актуальним є для закладів дошкільної освіти в прикордонних громадах, а також наближених до зони бойових дій. Адже через безпекову ситуацію на цих територіях заклади дошкільної освіти не можуть повноцінно працювати і діти не отримують належної фахової допомоги.

Досить поширеною є ситуація, коли батьки навіть з належною

теоретичною підготовленістю не можуть повноцінно проводити корекційно-розвивальну роботу вдома. Вони відчувають невпевненість, у них виникають труднощі, що по'язані з браком спеціальних умінь і досвіду, це перешкоджає якісно займатись з дитиною вдома. Такі ситуації потребують своєчасного виявлення, постійного контролю та надання фахової допомоги [2, 5, 7].

Практична підготовка - це важливий інструмент, який може допомогти батькам дітей із ППФР досягти кращих результатів у корекційно-розвивальному процесі. Наш багаторічний досвід переконує, що батьки дітей із ППФР можуть істотно покращити результати корекційно-розвивального процесу, якщо правильно організувати їх практичну підготовку та сформувати у них необхідні навички для самостійної реалізації індивідуальних завдань в домашніх умовах [5, с. 262].

Для підвищення практичної спроможності батьків дітей із ППФР ми пропонуємо організувати індивідуальні консультативно-практичні заняття для вирішення наступних завдань:

- навчати дотримуватись особливостей організації корекційно-розвивальної роботи з дітьми в домашніх умовах;
- формувати необхідні вміння самостійно виконувати корекційно-розвивальні завдання;
- формувати необхідні вміння оптимізації життєвого простору дитини, організації адекватних форм дозвілля та відпочинку.

Крім того, ефективність самостійного проведення корекційно-розвивальних вправ з дитиною залежить від:

- уміння самостійно правильно виконати та продемонструвати вправи дитині;
- уміння організувати та провести з дитиною виконання всіх прав та завдань;
- уміння виявити помилки у дитини та виправити їх при виконанні будь-якої вправи.

Ми переконані, що належна теоретична і практична підготовленість батьків дітей із ППФР створить можливість для рівноправної участі у складанні індивідуальних корекційно-розвивальних програм, визначенні їх пріоритетних напрямків, дасть змогу об'єктивно оцінювати їх результативність та забезпечувати ефективну реалізацію.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, сучасне життя ставить перед нами нові виклики в питаннях освіти дітей із ППФР. Сьогодні участь батьків в корекційно-розвивальному процесі

не просто рекомендується, а й є необхідною умовою його успішності. Запропоновані нами підходи щодо організації консультування батьків дітей із ППФР в умовах дошкільного закладу освіти дають можливість досягти порозуміння, налагодити продуктивну співпрацю між усіма партнерами для досягнення спільної мети – успіху дитини.

Цілком зрозуміло, висвітлені нами погляди на проблему організації консультативної взаємодії між фахівцями дошкільної установи і батьками дітей не вичерпують усіх можливих підходів до її розв'язання. Зокрема, існує потреба більш ґрунтовно розробляти індивідуальні форми організації взаємодії фахівців з батьками, важливо напрацьовувати досвід в забезпеченні групових та масових форм участі батьків дітей із ППФР у буденній рутині закладу дошкільної освіти, а також оптимізувати їх взаємодію з батьками не інклюзивних дітей.

Бібліографія

1. Гаяш, О.В. (2019). Співпраця закладу освіти з батьками дітей з особливими освітніми потребами як умова реалізації ідей інклюзії. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова (корекційна педагогіка та психологія). Збірник наукових праць. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 38, 60-66. **2. Коган, О.В., Манукян, О.А., Мирошниченко, О.І.** (2021). Практика взаємодії з батьками дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному просторі. Методичний посібник. Лисичанськ: ТОВ «ФОКСПРИНТ». **3. Коломоєць, Т.Г.** (2019). Взаємодія фахівців і батьків дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти. Збірник наукових праць. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки), 14, 115-125. **4. Компанець Н.М., Луценко, І.В., Коваль, Л.В.** (2018). Організаційно-методичний супровід дитини з особливими освітніми потребами в умовах ДНЗ. Навчально-методичний посібник. Київ: Видавнича група «Атопол». **5. Мороз, Л.В., Лянной, Ю.О.** (2008). Оптимізація співпраці спеціальних навчально-виховних закладів з батьками молодших школярів із ДЦП. Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка, 55 (2), 259-263. **6. Мороз, Л.В., Москаленко, Л.М.** (2020). Інклюзія в контексті гуманізації освітнього процесу в закладах дошкільної освіти. Гуманізація – найкоротший шлях до особистості: матеріали II Всеукраїнської науково-практичної майстерні. Кременчук: Методичний кабінет, 75-76. **7. Мороз, Л.В., Рудих, А.Б.** (2019). Супровід розвитку усного мовлення в дітей передшкільного віку зі зниженим слухом в умовах сімейного виховання. Збірник наукових

праць. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки), 13, 176-186. **8. Мороз, Л., Стахова, Л., Кравченко, І. (2019).** Логопедичний супровід як складова комплексного супроводу дітей із порушенням мовлення. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 8, 401-411.

References

1. Gayash, O.V. (2019). Cooperation of the educational institution with the parents of children with special educational needs as a condition for the implementation of the ideas of inclusion. Scientific journal of the NPU named after M.P. Drahomanova (correctional pedagogy and psychology). Collection of scientific works. Kyiv: NPU named after M. P. Drahomanov, 38, 60-66. **2. Kogan, O.V., Manukyan, O.A., Myroshnychenko, O.I. (2021).** Practice of interaction with parents of children with special educational needs in an inclusive space. Methodical manual. Lysychansk: FOXPRINT LLC. **3. Kolomoets, T.G. (2019).** Interaction of specialists and parents of children with special educational needs in the conditions of inclusive education. Collection of scientific works. Actual issues of correctional education (pedagogical sciences), 14, 115-125. **4. Kompanets N.M., Lutsenko, I.V., Koval, L.V. (2018).** Organizational and methodical support of a child with special educational needs in the conditions of a special educational institution. Educational and methodological manual. Kyiv: Atopol Publishing Group. **5. Moroz, L.V., Liannoi, Y.O. (2008).** Optimizing cooperation of special educational institutions with parents of younger schoolchildren with cerebral palsy. Bulletin of Chernihiv State Pedagogical University named after T.G. Shevchenko, 55 (2), 259-263. **6. Moroz, L.V., Moskalenko, L.M. (2020).** Inclusion in the context of humanizing the educational process in preschool education institutions. Humanization is the shortest path to personality: materials of the II All-Ukrainian scientific and practical workshop. Kremenchuk: Methodical Cabinet, 75-76. **7. Moroz, L.V., Rudykh, A.B. (2019).** Support for the development of oral speech in preschool children with reduced hearing in the conditions of family upbringing. Collection of scientific works. Actual issues of correctional education (pedagogical sciences), 13, 176-186. **8. Moroz, L., Stakhova, L., Kravchenko, I. (2019).** Speech therapy support as a component of comprehensive support for children with speech disorders. Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies, 8, 401-411.

Стаття отримана 11.03.2024 р.

УДК 159.922.6-053.6-056.2/.3

DOI 10.32626/2413-2578.2024-23.214-225

О. МЯКУШКО

<https://orcid.org/0000-0002-7675-7523>

Т. КОСТЕНКО

<https://orcid.org/0009-0004-6426-7983>

ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ПОДОЛАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ ТРИВОЖНОСТІ У ДІТЕЙ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Відомості про авторів: **МЯКУШКО Оксана**, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник відділу освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка, м. Київ, Україна. У колі наукових інтересів: проблема розвитку передумов пізнавальної діяльності та навчально-пізнавальних компетентностей, соціального та емоційного інтелекту дітей з особливими потребами; психологічний супровід дітей з інтелектуальними й комплексними порушеннями розвитку та їхніх родин. **КОСТЕНКО Тетяна**, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету психології, соціальної роботи та спеціальної освіти Київського столичного університету імені Бориса Грінченка, Україна.

Contact: **MYAKUSHKO Oksana**, PhD, Senior Research Fellow, Department of Education for Children with Intellectual Disabilities, Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine. The circle of scientific interests includes the study of problem to develop the prerequisites for cognitive activity, educational and cognitive competences, social and emotional intelligence in children with special education needs, whilst psychological support of children with intellectual and complex developmental disorders and their families. **KOSTENKO Tetyana**, master's degree, Faculty of Psychology, Social Work and Special Education, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Kyiv, Ukraine. The circle of scientific interests includes the problem of correction of speech and emotional sphere disorders in preschool age children with speech difficulties.

Мякушко О., Костенко Т. Психофізіологічний підхід до подолання мовленнєвої тривожності у дітей з мовленнєвими порушеннями. Стаття присвячена пошуку шляхів зниження мовленнєвої тривожності у дітей з мовленнєвими порушеннями, емоційна напруга у яких, і так схильних до вищого ризику розвитку

тривожних станів, може посилюватися на тлі воєнних дій в Україні. Мовленнєва тривожність може викликати порушення мови та негативно вплинути на розвиток особистості. Запропоновані на сьогодні рішення для розв'язання цієї проблеми передбачають створення сприятливого середовища для розвитку мовленнєвих навичок дитини та її впевненості у спілкуванні. Тим часом для психологічного добробуту та здоров'я дітей необхідне також дбайливе і тактичне втручання в їхню емоційну сферу, тим більше що часто емоційні проблеми, які заважають навчанню, помилково називають «лінощами» або «неадекватністю». У статті подано аналіз сучасних досліджень з мовленнєвої тривожності. Спираючись на останні психофізіологічні дослідження, які виявили дві нейронні системи (мигдалеподібне тіло і префронтальна кора), причетні до процесу формування мовленнєвої тривожності, зроблено висновок про необхідність розвитку у дітей мотивованих зусиль щодо зміни їх дезадаптивних негативних думок та свідомого керування своїми емоціями. У дітей дошкільного віку, у яких мовленнєва тривога часто виникає в результаті процесів у мигдалеподібному тілі, пріоритетним має стати робота з опануванням ними стратегіями заспокоєння.

Ключові слова: мовленнєва тривожність, емоційно-вольова сфера, стратегії заспокоєння, позитивне мислення, мовленнєві порушення.

Miakushko O., Kostenko T. Psychophysiological Approach to Overcoming Speech Anxiety in Children with Speech Disorders. The article is devoted to finding ways to reduce speech anxiety in children with speech disorders, whose emotional stress, already prone to a higher risk of developing anxiety states, may increase due to military operations in Ukraine. Speech anxiety can cause speech disorders and negatively affect personality development. The proposed solutions to this problem involve the creation of a favorable environment for the development of the child's speech skills and confidence in communication. Meanwhile, for the psychological well-being and health of children, careful and tactful intervention in their emotional sphere is also necessary, especially since often emotional problems that interfere with learning are mistakenly called "laziness" or "inadequacy". The article presents an analysis of modern research on speech anxiety. Based on the latest psychophysiological studies, which revealed two neural systems (amygdala and prefrontal cortex) involved in the process of formation of speech anxiety, it was concluded that children need to develop motivated efforts to change their maladaptive negative thoughts and consciously manage their emotions. In preschool children, whose speech anxiety often results from processes in the amygdala, learning calming strategies should be a priority.

Key words: speech anxiety, emotional sphere, calming strategies, positive thinking, speech disorders.

Постановка проблеми. Діти з різними видами мовленнєвих порушень визнаються більшістю науковців (Л. Беякова, О. Вінокурова, О. Захаров, В. Ковшиков, В. Кондратенко, С. Конопляста, І. Левченко, З. Ленів, І. Марченко, І. Мартиненко) групою ризику стосовно розвитку тривожних станів. Ця вірогідність збільшується на фоні ведення військових дій в Україні, які збільшують психоемоційне навантаження на дитину і можуть ще більше підвищити ймовірність появи у неї соматичних й тривожних розладів, розладів настрою, проблеми в сімейних стосунках, деструктивних розладів поведінки та ін. (Л. Чикур, О. Яцина).

Саме тому сучасні реалії зумовлюють надання найважливішої прерогативи психосоціальної підтримці дітей та підтримці їх здорового розвитку (М. Еувема, Р. Оуденховен, Р. Лейден). Особливо це стосується чутливих категорій дітей, зокрема дітей з мовленнєвими порушеннями.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що в Україні певний час педагоги, як це нещодавно було і в західних країнах (як зауважували Niebert, Wong, & Hunter), традиційно надавали пріоритет діагностиці та виправленню фахівцем-логопедом мовленнєвих проблем та пов'язаних з ними проблем з навчанням, не приділяючи достатньої уваги втручанням в емоційну сферу дитини.

Втім, на необхідність цілеспрямованої уваги та втручання як в освітню, так і в емоційну сфери з метою збереження здоров'я дітей закордонні науковці зауважували вже наприкінці минулого століття, встановивши взаємозв'язок труднощів у навчанні з емоційними проблемами дитини, як-от: емоційний стрес та соматичні скарги, які передають це почуття (болі в шлунку та ін.), депресія, самотність і низька самооцінка (Abrams, Bender, Wall, Livingston, Margalit, Peck, Sabornie, С. Вінокурова, С. Доскач, Т. Журавко, Н. Кучеровська, Т. Мостова).

Проблемну поведінку зазвичай клеймлять як «лінь», «недбалість» або «неадекватність» (у випадку самокалічення, ковтання предметів, лайки та ударів по інших людях), не з'ясовуючи основні причини такої поведінки, що може виявитись досить складним і мати різний прояв. І, враховуючи все більше поширення інклюзії в Україні, усім педагогам особливо важливо розуміти взаємодію емоційних проблем з навчальними труднощами та її вплив на функціонування дітей, адже, як влучно зауважує Sabornie: «... відсутність турботи педагогів про соціально-афективні проблеми серед учнів є аналогом освітнього нехтування» (цит. за J. Gorman [9]).

На сьогодні в українській спеціальній педагогіці ґрунтовними науковими дослідженнями (Ю. Гаркуша, Є. Данілявічюте, І. Кривовяз,

О. Мартинчук, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко, Л. Цветкова та ін.) доведено, що мовленнєві порушення так чи інакше (залежно від його механізму та складності) будуть системно впливати на загальний розвиток дитини, відображаючись на розвитку усіх психічних процесів дитини та формуванні її особистості у цілому, як і формування та розвиток психічних процесів та функцій обумовлюватимуть прояви мовленнєвих порушень.

З огляду на можливість ускладненого особистісного розвитку дітей з мовленнєвими порушеннями, останнім часом пильну увагу науковців привертає зв'язок мовленнєвих порушень з особливостями поведінки дітей. І в цьому відношенні актуальним є вивчення проблеми мовленнєвої тривожності як однієї з визнаних причин¹ виникнення мовленнєвих порушень у дітей старшого дошкільного віку [5, с. 8] та вагомого фактору, що справляє негативний вплив на особистісний розвиток дитини.

В сучасній спеціальній педагогіці досить широко висвітлений феномен появи логофобія (що трактується як страх, пов'язаний з невдачами під час мовленнєвої діяльності) та її проявів у дітей з порушеннями мовлення (тривожних станів, які завжди супроводжується негативною емоцією стресу чи тривоги через очікування ними мовленнєвих невдач).

Описані різні форми мовленнєвої тривожності (за І. Калиновською, вони можуть виявлятися у дітей старшого дошкільного віку як страх перед груповим мовленням, неспроможність висловлювати свої думки чи перейматися комунікативними навичками).

Різномасштабні вітчизняні та зарубіжні дослідження зі спеціальної педагогіки та психології дали можливість визначити фактори, що сприяють появі мовленнєвої тривожності у дітей та її вплив на розвиток мовлення та соціальних навичок (Н. Базима, Ю. Бойчук, Л. Дрожик, О. Мороз, Н. Науменко, М. Шеремет, Т. Demirtaş, Н. Yaman, та ін.).

На сьогодні вітчизняними та західними фахівцями доведено, що мовленнєва тривожність суттєво погіршує рівень соціалізації дитини й через це характеризується дослідниками як прояв соціальної дезадаптації. Так, М. Шеремет, Н. Базима та О. Мороз [7, с. 99] вказують, що логофобія прямо впливає на діяльність дитини в освітньо-виховному процесі та її успішність, справляючи в цілому негативний вплив на розвиток дошкільника. S. Khan [10] виявив, що високий рівень мовленнєвої тривоги у дітей серйозно перешкоджає взаємодії між ними

¹ серед інших чисельних причин виникнення мовленнєвих порушень у дітей старшого дошкільного віку таких, як: педагогічна занедбаність, відсутнє чи недостатнє спілкування з малюком, загальна ослабленість дитини після перенесених інфекційних захворювань, ускладнення під час вагітності та пологів матері.

та педагогічними працівниками, негативно впливає на ведення продуктивного освітнього процесу, а також обмін інформацією та засвоєння дітьми знань.

З'ясовано, що у дітей з тяжкими порушеннями мовлення, порівняно з іншими категоріями, частіше спостерігаються прояви мовленнєвої тривожності, що обумовлює важливість своєчасної діагностики цього стану, а також актуальність розробки та застосування дієвої програми корекції.

Для розв'язання проблеми з подолання мовленнєвої тривожності науковці (О. Табака, J. Gorman) вказують на важливість створити підтримуюче середовище для дитини, де вона може вільно виражати свої думки, розвивати мовленнєві навички та отримувати позитивний досвід комунікації.

На сьогодні описані різні фактори створення позитивного та сприятливого середовища для дітей дошкільного віку з мовленнєвими труднощами – це і залучення батьків до процесу розвитку мовлення (через спільні ігри та завдання вдома) (Ю. Бойчук, Н. Науменко, Л. Дрожик), і організація спільної взаємодії дітей з ровесниками (О. Козлюк, О. Косарева, Т. Павлюк) або спеціальних груп, де діти з мовленнєвими труднощами можуть взаємодіяти один з одним та отримувати підтримку (С. Нетьосов, Г. Курицька). Пропонується застосування персоналізованих методів, а також інноваційних шляхів, зокрема застосування ігор, театральних вправ (Т. Коломоєць, Ж. Прозапас). Вказується (У. Михайлишин, І. Шмідзен та ін.) на доцільність впровадження методів психологічної корекції, наприклад: артерапії, музикотерапії, техніки роботи з пластичними матеріалами, танцювальної і пісочної терапії, ізотерапії та казкотерапії. Також визнається (О. Нікітіна та ін.) позитивний вплив на подолання мовленнєвої тривожності вправ на саморозслаблення, самовираження, зняття емоційної напруги та пошуку індивідуальних особливостей.

Втім, на шляху створення інклюзивного та підтримуючого середовища для дітей дошкільного віку з мовленнєвими труднощами акцент робиться на допомозі їм ефективно розвивати свої мовленнєві навички та, на жаль, досі недостатньо повно приділяється увага питанню обережного і тактовного втручання в емоційну сферу дитини для покращання її психоемоційного стану і, як наслідок, збереження її здоров'я.

Мета статті на підставі аналізу та узагальнення психолого-педагогічних і нейрофізіологічних досліджень мовленнєвої тривожності визначити можливі перспективні шляхи для розробки ефективних методів її подолання у дітей з мовленнєвими порушеннями, які б сприяли не лише корекції мовлення, а й і розвитку їхньої емоційно-вольової сфери.

Виклад основного матеріалу. Серед поширених причин мовленнєвої тривоги у дітей вітчизняні та зарубіжні науковці [2; 3; 13 та ін.] описали такі, як: страх бути приниженим, невпевненість в собі, страх перед критикою, байдужість з боку співрозмовників, негативний досвід спілкування, страх зробити помилку.

Усвідомлення дітьми мовленнєвого порушення (при дислалії та моторній алалії), глузування з боку однолітків, образливі зауваження дорослих та відсторонення дітей з загальним недорозвитком мовлення від участі у концертах і святах у дитячих навчальних закладах, призводять до зниження мовленнєвої активності та вербального спілкування. Як відзначає О. Морозов [3], через усвідомлення власної нездатності правильно вимовляти слова та будувати висловлювання діти займають пасивну позицію, не проявляють ініціативу, робляться замкнутими. Як результат, діти починають соромитись говорити, відмовчуватись під час бесід та опитувань на заняттях. Діти зі складною дислалією, ринолалією, дизартрією, як правило, не можуть повноцінно увійти в гру у зв'язку із неправильною звуковимовою, невмінням висловити власні думки, переживанням видатися смішними, хоча правила і зміст гри їм зрозумілі та доступні [2].

З'являючись, страх мовленнєвого спілкування через страх помилитися і викликати насмішку починає впливати на формування розуміння дітьми власної неповноцінності та низької самооцінки, невпевненості у своїх силах та можливостях, результатом чого може стати формування негативних рис особистості у цілому: сором'язливість, замкнутість, негативізм, неконтактність, пасивність, байдужість, неухважність, породити як дисгармонійні, тривожно-недовірливі якості характеру, так і різноманітні невротичні симптомокомплекси (Н. Базима, О. Вінокурова, В. Кондратенко, С. Конопляста, І. Левченко, М. Шеремет).

О. Вінокурова і С. Вінокурова [1]. вважають за потрібне зазначити, що різні мовленнєві порушення мають різний вплив на особистість та поведінку дитини. Так, дослідження В. Ковшиковим (цит. за [1, с. 38] показало, що емоційно-вольова сфера та особистісні якості у дітей з моторною алалією збережені у найменш численній групі, у більшій кількості таких дітей спостерігалась некритичність у відношенні до мовленнєвого порушення, підвищена збудженість, гіперактивність та схильність до підвищеного фону настрою. Більш характерним для дітей з моторною алалією (найбільш численна група серед досліджених) було критичне відношення до свого дефекту, виражені переживання з цього приводу, мовленнєвий негативізм, невпевненість у собі, замкнутість, сором'язливість, підвищена загальмованість та зниження активності.

Поясненням для описаних вище різних типів емоційної реакції

може бути думка дослідниці Н. Вітт (цит. за [1]) про те, що регуляція емоційного впливу на мовлення є проявом психічного регулювання, що своєю чергою характеризується особливостями структурної організації та функціонування. Це регулювання впливає на емоційні особливості індивідуальних психологічних рис у вибірковості його мовленнєвого реагування.

На сьогодні мовленнєва тривожність розглядається в рамках *ситуативної тривожності*, адже, як зазначає О. Морозов мовленнєва тривожність є непостійною, що означає, що в комфортних та звичних умовах у дитини з наявною проблемою вона може не проявлятися. Однак існують різні погляди на її розуміння — як вид ситуативної тривожності або як її окремий, специфічний тип.

У ширшому розумінні О. Морозов [3] визначає мовленнєву тривожність як *вид ситуативної тривожності*, що виникає внаслідок емоційних реакцій організму дитини на ситуацію стресу, які, своєю чергою, призводять до появи помітних комунікативних, особистісних та фізіологічних порушень. Відповідно, автор виділяє *три критерії мовленнєвої тривожності*: фізіологічний, особистісний та комунікативний (рис. 1).



Рис. 1. Критерії мовленнєвої тривожності.

При цьому О. Морозов відзначає, що у дітей з ТПМ частіше спостерігаються прояви мовленнєвої тривожності, ніж в інших категорій, через що важливо діагностувати цей стан своєчасно і (з метою запобігання через МТ погіршення рівня соціалізації дитини) одразу почати займатись з дитиною відповідно до розробленої та дієвої програми корекції.

О. Турчак [6], здійснивши дослідження поняття тривожності, визначає мовленнєву тривожність у вужчому розумінні, як окремий вид тривожності, а саме – *специфічний тип ситуаційної тривожності*, що виникає внаслідок дії емоціогенних факторів як реакції організму

дитини на стресову ситуацію та демонструє себе у помітних змінах і відхиленнях від стандартних мовленнєвих норм (параметрів), які є характерними у звичайному психічному стані дитини.

О. Турчак, як й всі інші дослідники, визнає *емоційну напругу* як один з визначальних факторів для становлення мовленнєвої тривожності у дітей старшого дошкільного віку, прояви якої можна помітити у продуктивних та рецептивних видах мовленнєвої діяльності [6, с. 137-138].

Описуючи зміни у мовленнєвому висловлюванні та характеристиках мовлення під впливом емоційної напруги, Є. Носенко [4] пояснює їх характерними для стану емоційної напруги та тривоги трьома нейрофізіологічними механізмами, зумовленими: 1) особливостями вегетативної реакції, 2) специфікою перебігу сенсорних і розумових процесів; 3) особливостями протікання окремих моторних реакцій.

Дослідник G. Mahl [11] визначив наступну закономірність – чим вищим є рівень тривожності у дитини, тим більше у її мовленні проявляються:

- 1) повтори слів, фраз, складів семантично нерелевантного напрямку;
- 2) не повна словесна завершеність (опускання частини слова), що впливає на зміну структури речення, або недоцільні повтори;
- 3) логічна чи синтаксична незакінченість речень у випадку, якщо своєчасно не скорегувати такі речення;
- 4) парафазії та неологізми – обмовлення;
- 5) транспозиція деяких слів у структурі речення під час висловлювання відбувається;
- 6) часта самокорекція під час висловлювання;
- 7) наднормова кількість пауз як прояв невпевненості.

На сучасному етапі описані психофізіологічні джерела виникнення мовленнєвої тривоги в дитячому мозку. Дослідники Н. Böttger та D. Költzsch [8, с. 44] вказують, що до процесу формування страху та тривоги, пов'язаних з мовленнєвою діяльністю дитини, залучені дві нейронні системи – це мигдалеподібне тіло і префронтальна кора (рис. 1.2)

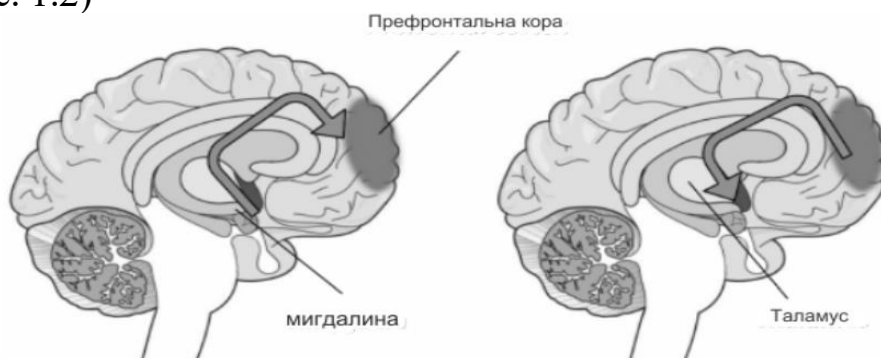


Рис. 2. Джерела тривоги та страху в мозку та їх взаємозалежність.

Мигдалеподібне тіло розташоване в лімбічній системі й відповідає за створення, підтримку або зміну реакції відчуття тривоги та страху. Воно отримує інформацію в формі нервових імпульсів раніше за кору головного мозку та активує діяльність симпатичної нервової системи. Тому, коли виникає тривога, ніщо не в змозі зупинити процес переживання дитиною пов'язаних з нею емоцій. Тривогу, спричинену мигдалиною, можна визначити за певними характеристиками: вона виникає раптово, викликає сильні фізіологічні реакції та виходить за межі нормотипової ситуації.

Також відчуття тривоги, що має прямий вплив на мовленнєву діяльність, може виникати у корі головного мозку, але у цьому випадку запускається інший алгоритм реакції організму. Наприклад, дитині поставили питання, а вона починає думати про негативні наслідки, які виникнуть після її відповіді – це може бути критика з боку інших чи насмішки через неправильну вимову. У своєму мозку дошкільник починає прокручувати різні варіанти сценаріїв, в яких щось може «піти не так». Внаслідок цього виникає мовленнєва тривожність, яка ще й підсилюється завдяки уявленню нового негативного сценарію розвитку подій.

Як визначили A. Nnamani, J. Akabogu, M. Out, E. Ukooha, A. Uloh-Bethels, J. Omile та інші дослідники [12, с. 3110] в результаті групового рандомізованого клінічного випробування, когнітивні фактори, зокрема, страх критики від інших та низька самооцінка, відіграють центральну роль у розвитку та підтримці мовленнєвої тривожності у дітей. Разом з тим дослідження показали, що зміна неадаптивних когнітивних функцій може сприяти зменшенню симптомів мовленнєвої тривожності.

Втім слід зауважити, що у дітей дошкільного віку мовленнєва тривога зазвичай виникає внаслідок процесів, які відбуваються в мигдалеподібному тілі, демонструючи миттєву реакцію організму та негативні фізіологічні реакції. В якості реакції організму дитини на тривогу може виникати прискорене серцебиття, розлад шлунку, пітливість, а іноді й втрата свідомості. Фізіологічні реакції, які викликає мовленнєва тривога, перешкоджають здатності зосереджуватись, вторгається (відповідно до індивідуальних тригерів дитини) в навчально-виховний процес та перенаправляє увагу дошкільника на негативні думки. Внаслідок цього може з'явитися ігнорування, уникнення, емоційно-комунікативна самоізоляція, затримка розвитку мовлення, погіршення результативності навчання, ухилення від виконання поставлених завдань.

Зазвичай, як відзначають А. Nnamani, J. Akabogu, M. Out, E. Ukoah, A. Uloh-Bethels, J. Omile та ін. [12, с. 45-47], діти з мовленнєвою тривожністю непосидючі, мають розсіяну увагу, не виявляють бажання спілкуватись, дискутувати, якщо доводиться говорити – то вони роблять це швидко простими словесними конструкціями.

Саме тому акцентують на важливості розуміти де і яким чином починає виникати тривога, щоб знати, як впливати на неї та які здійснити дії, наприклад, самопрограмування допоможе запобігти активації мигдалеподібного тіла та одночасно зменшить рівень тривожності.

Висновки. На сьогодні мовленнєва тривожність розглядається в рамках ситуативної тривожності (як її вид або як її специфічний тип).

Проаналізувавши сучасні дослідження науковців на тему мовленнєвої тривожності можна підсумувати, що МТ – це стан, який виникає у дитини як емоційна реакція на стресову ситуацію, пов'язану з її мовленнєвою діяльністю, яку дитина суб'єктивно переживає емоційною напругою і занепокоєнням, прояви якої можна помітити у продуктивних та рецептивних видах мовленнєвої діяльності. В більш віддаленій перспективі часте чи постійне переживання дитиною МТ може вплинути на появу у неї помітних комунікативних, особистісних та фізіологічних порушень.

У дітей з порушеннями мовлення, порівняно з іншими категоріями, частіше спостерігаються прояви мовленнєвої тривожності. Отже, щоб запобігти ускладненню розладів в емоційно-вольовій та особистісній сферах дітей з мовленнєвими труднощами та їх негативному впливу на зниження і погіршення працездатності дітей, порушень їхньої поведінки та явищ соціальної дезадаптації, особливого значення має своєчасна діагностика стану МТ у дитини, підбір дієвих стратегій для зменшення симптомів МТ і розробка програми диференційованої психопрофілактики, а також проведення (разом з психологом) психокорекції наявних у дітей фізіологічних, комунікативних й особистісних порушень.

З огляду на дві нейронні системи (мигдалеподібне тіло і префронтальна кора), причетних до процесу формування мовленнєвої тривоги, для її подолання важливо розуміти, в якій нейронній системі дитини (мигдалеподібному тілі чи префронтальній корі) і яким чином (як миттєва реакція організму та негативні фізіологічні реакції чи негативні думки) починає виникати тривога, щоб підібрати відповідну стратегію впливу на неї у напрямку її зменшення чи зняття емоційної напруги. Тож необхідно формувати у дітей усвідомлене і вмотивоване

ставлення до роботи не тільки над мовленням для подолання свого мовленнєвого порушення, але й розвивати у них навички усвідомленого керування своїм емоційним станом і вміння усвідомлено змінювати неадаптивні когнітивні функції на більш позитивне мислення.

В найближчій перспективі така робота дозволить вивести дитину зі стресового стану і спрямує її на більш активну і плідну співпрацю під час корекційних і навчальних занять. А у більш віддаленій перспективі – збереже дитину від розвитку негативних та дисгармонійних якостей характеру, її невротизації, порушення процесу соціалізації дитини та її освіти.

Саме тому перспективи подальшого дослідження ми вбачаємо у теоретичному обґрунтуванні та розробці методики подолання мовленнєвої тривожності із застосуванням стратегій заспокоєння у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями.

Бібліографія

1. **Вінокурова, О.В., & Вінокурова, С.М.** (2014). Вплив мовленнєвих порушень на особистість, поведінку та емоційно-вольову сферу дитини. *Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова, серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, 28, 37-41.;
2. **Конопляста, С.Ю., & Сак, Т.В.** (2010). Логопсихологія. К.: Знання.;
3. **Мороз, О.В.** (2015). Методика дослідження стану та проявів мовленнєвої тривожності у молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення. *Логопедія*, 7, 55–61.;
4. **Носенко, Є.Л.** (1975). Особливості мовлення в стані емоційної напруги. Днепропетровськ.;
5. **Рібцун, Ю. В.** (2018). Дитина з порушеннями мовленнєвого розвитку. Харків: Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру».;
6. **Турчак, О.** (2013). Психологічний зміст поняття «мовленнєва тривожність». *Психолінгвістика*, 14, 129–139.;
7. **Шеремет, М.К., Базима, & Н.В., Мороз, О.В.** (2015). Проблема мовленнєвої тривожності у дітей з тяжкими мовленнєвими порушеннями. *Логопедія*, 5, 94–100.;
8. **Böttger, H., & Költzsch, D.** (2020). The fear factor: Xenoglossophobia or how to overcome the anxiety of speaking foreign languages. *Training, Language and Culture*, 4(2), 43–55.;
9. **Gorman, J.C.** (1999). Understanding Children's Hearts and Minds: Emotional Functioning and Learning Disabilities *Teaching Exceptional Children*, 31 (3), 72-77.;
10. **Khan, S.M.** (2015). Influence of speech anxiety on oral communication skills among ESL/EFL learners. *Advances in language and literary studies*, 6, 49-53.;
11. **Mahl, G.F.** (1963). The lexical and linguistic level in the expression of emotions. In: P.H.Knapp (Ed.). *Expression of the Emotions in Man*. N. Y.;
12. **Nnamani, A., Akabogu, J., Out, M.S., Ukoha, E., Uloh-Bethels, A.C., Omile, J.C.** et al. (2019).

Cognitive behaviour language therapy for speech anxiety among stuttering school adolescents. *Journal of International Medical Research*, 47 (7), 3109–3114. <https://doi.org/10.1177/0300060519853387>.; 13. **Yaman, H., & Demirtaş, T.** (2014). A research on speech anxiety of the second grade primary school students. *ScienceDirect*, 122, 536–542.

References

1. **Vinokyrova, O.V., & Vinokyrova, S.M.** (2014). Influence of speech disorders on the personality and behavior of the child. *SCIENTIFIC JOURNAL National Pedagogical Dragomanov University. Series 19: Special education and psychology*, 28, 37-41. [in Ukrainian].; 2. **Konopliasta, S.Iu., & Sak, T.V.** (2010). *Lohopsykhologia [Logopsychology]*. K.: Znannia. [in Ukrainian].; 3. **Moroz, O.V.** (2015). Methods of the diagnosis of speech anxiety of pupils with speech disorders. *Lohopediia – Speech therapy*, 7, 55–61. [in Ukrainian].; 4. **Nosenko, Ye.L.** (1975). *Osoblyvosti movlennia v stani emotsiinoi napruhy [Speech peculiarities in emotional tension state]*. Dnepropetrovsk. [in Ukrainian].; 5. **Ribtsun, Yu.V.** (2018). *Dytyna z porushenniamy movlennievoho rozvytku [A child with impaired speech development]*. Kharkiv: Vyd-vo «Ranok», VH «Kenhuru». [in Ukrainian].; 6. **Turchak, O.M.** (2013). Psychological concept of “speech anxiety”. *Psycholinguistics*, 14, 129–139. [in Ukrainian]; 7. **Sheremet, M.K., Bazyma, N.V., & Moroz, O.V.** (2015). Problema movlennievoi tryvozhnosti u ditei z tiazhkymy movlennievymy porushenniamy [The problem of speech anxiety in children with speech disorders]. *Lohopediia – Speech therapy*, 5, 94–100. [in Ukrainian]; 8. **Böttger, H., Költzsch, D.** (2020). The fear factor: Xenoglossophobia or how to overcome the anxiety of speaking foreign languages. *Training, Language and Culture*, 4(2), 43–55. [in English].; 9. **Gorman, J.C.** (1999). Understanding Children’s Hearts and Minds: Emotional Functioning and Learning Disabilities *Teaching Exceptional Children*, 31 (3), 72-77. [in English].; 10. **Khan, S.M.** (2015). Influence of speech anxiety on oral communication skills among ESL/EFL learners. *Advances in language and literary studies*, 6, 49-53. [in English].; 11. **Mahl, G.F.** (1963). The lexical and linguistic level in the expression of emotions. In: P.H.Knapp (Ed.). *Expression of the Emotions in Man*. N. Y. [in English].; 12. **Nnamani, A., Akabogu, J., Out, M.S., Ukoha, E., Uloh-Bethels, A.C, Omile, J.C.** et al. (2019). Cognitive behaviour language therapy for speech anxiety among stuttering school adolescents. *Journal of International Medical Research*, 47 (7), 3109–3114. <https://doi.org/10.1177/0300060519853387>. [in English].; 13. **Yaman, H., & Demirtaş, T.** (2014). A research on speech anxiety of the second grade primary school students. *ScienceDirect*, 122, 536–542. [in English].

Авторський внесок: Мякушко О. – 50%, Костенко Т. – 50%;
Стаття отримана 15.03.2024 р.

УДК 376-056.36-053.2

DOI 10.32626/2413-2578.2024-23.226-238

Л. НІКОЛЕНКО

<https://orcid.org/0000-0001-8708-3117>

КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВІ ПОСЛУГИ ДЛЯ ДІТЕЙ З ОСВІТНІМИ ТРУДНОЩАМИ ПІД ТИСКОМ ВІЙНИ

Відомості про автора. **НІКОЛЕНКО Л. М.**, кандидатка педагогічних наук, доцентка, завідувачка кафедри педагогіки та спеціальної освіти Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара, Дніпро, Україна. У колі наукових інтересів: професійна підготовка майбутніх педагогів галузі спеціальної освіти, інноваційні підходи до питань виховання та корекції розвитку дітей з освітніми труднощами, інклюзивні підходи в освіті.

Contact : **NIKOLENKO L.**, PhD of Pedagogy, associate professor, chairperson of the Department of Pedagogy and Special Education of Oles Honchar Dnipro National University, Dnepr, Ukraine. In the circle of scientific interests are professional preparation of future teachers of the special education, innovative approaches to the education and development of children with learning difficulties, inclusive approaches to education.

Відомості про наявність друкованих статей: **1. Ніколенко Л.М.** Проблема формування громадянської компетентності у дітей із затримкою психічного розвитку в інклюзивному середовищі. Науковий журнал «Молодий вчений». 2019. №7 (71). Херсон : ВД «Гельветика», 2019. С. 268-272; **2. Ніколенко Л., Шилонова В.** Сприятливий соціальний клімат в учнівському інклюзивному колективі. Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць / НАПН України ДЗВО «Ун-т менедж. освіти»; голов. ред. В. Олійник; редкол.: О. Галус [та ін.]. Київ: Юстон, 2020. Вип. 12(41). 268 с. (Серія «Педагогічні науки». DOI [https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-12\(41\)-180-197](https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-12(41)-180-197); **3. Bakhmat, N, Ustyomenko, O, Nikolenko, L, Chernova T, Olyanych, V.** Theoretical and methodological analysis of modern educational phenomena: gamification, digitalization. Revista on line de politica e gestao educacional. Vol. 27. Special Issue 2 2023. DOI:10.22633/rpge.v27iesp.2.18383.; **4. Nichuhovska, L., Nikolenko, L., Bondarenko, Z., Motorina, V., & Prykhodko, T.** (2024). Challenges and prospects of online education in the context of barrier-free access. Multidisciplinary Reviews, 6, 2023spe020. <https://doi.org/10.31893/multirev.2023spe020>;

Ніколенко Л.М. Корекційно-розвиткові послуги для дітей з освітніми труднощами під тиском війни. Стаття порушує проблеми

корекційно-розвиткових послуг дітям з освітніми труднощами в умовах воєнних дій. Автор звертає увагу, що якість цих послуг залежить від стану суб'єктивного благополуччя основних учасників корекційно-розвиткового процесу: спеціалістів, батьків та дитини. Знижений рівень суб'єктивного благополуччя через воєнний стан в Україні значною мірою впливає на організацію корекційно-розвиткової роботи.

Шляхом опитування виявлено спільні для всієї території України проблеми і деяку специфіку у прифронтових регіонах.

Визначено завдання і напрями вдосконалення корекційно-розвиткових і психолого-педагогічних послуг дітям з освітніми труднощами, з акцентом на прифронтових регіонах: ґрунтовне обов'язкове навчання спеціалістів ІТ-технологіям та технологіям AI; трансформація корекційно-розвиткових занять у напрямі стабілізації психоемоційного стану дитини; наповнення дидактичного матеріалу новим україномовним психологічно безпечним змістом; налагодження психологічної фасилітації спеціалістів, котрі надають психолого-педагогічні та корекційно-розвиткові послуги дітям з освітніми труднощами.

Ключові слова: корекційно-розвиткові послуги, психолого-педагогічні послуги, воєнні дії, діти з освітніми труднощами, суб'єктивне благополуччя, учасники корекційно-розвиткового процесу.

Nikolenko L. Correctional and developmental services for children with educational difficulties under the pressure of war. The article raises the pressing issues of correctional and developmental services for children with learning disabilities in the context of hostilities. The author points out that the quality of these services depends on the state of subjective well-being of the main participants in the correctional development process: professionals, parents and the child.

The survey revealed problems common to the entire territory of Ukraine and some specifics in the frontline regions. Among the biggest challenges are the danger of face-to-face education and the forced transition to online education, the difficulty of organising a mixed form of work, the stressful or intense emotional state of adults who care for children, the increasing number of children with complex developmental disabilities, the overload of specialists, the lack of competence to work in changed conditions (technical and psychological knowledge) and the low level of material resources for online work.

The following priority tasks and areas of organisation and improvement of correctional and developmental and psychological and pedagogical services for children with educational difficulties, with a focus on the frontline regions, have been identified: comprehensive mandatory training of specialists in IT and AI technologies; transformation of

correctional and developmental classes to stabilise the psycho-emotional state and restore the child's subjective well-being; filling didactic material with new Ukrainian-language psychologically safe content; establishing psychological facilitation for all specialists providing psychological and pedagogical and correctional and developmental services to children with educational difficulties.

Key words: correctional and developmental services, psychological and pedagogical services, military actions, children with educational difficulties, subjective well-being, participants in the correctional and developmental process.

Постановка проблеми. Повномасштабні воєнні дії в Україні усе більше загострюють проблему забезпечення психолого-педагогічними та корекційно-розвитковими послугами дітей з освітніми труднощами, які перемістилися зі звичних умов проживання, а особливо тих, які залишаються у наближених до воєнних дій регіонах.

Коли сьогодні ми говоримо про надання таких послуг, на перші шпальти виходить питання про те, що їх якість передусім залежить від стану суб'єктивного благополуччя основних учасників корекційно-розвиткового процесу: спеціалістів, батьків та дитини, яка потребує корекційно-розвиткової допомоги. Проблема нормалізації суб'єктивного благополуччя вказаного сегменту осіб має бути в площині пильної уваги науковців і практиків.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. За визначенням ФСА [1], суб'єктивне благополуччя у його вимірних аспектах включає відчуття спокою, безпеки, сили, надії, здатності, відпочинку, зацікавленості, щастя, а також відсутність відчуття безпорадності, депресії, тривоги або гніву. Стан суб'єктивного благополуччя може бути зафіксований самою особою або найближчим оточенням.

Знижений рівень суб'єктивного благополуччя через воєнний стан в Україні значною мірою впливає на організацію корекційно-розвиткової роботи як таку. У прифронтових регіонах (далі за текстом – ПР), де наближеність воєнних дій найбільше відчутна, цей вплив особливо відчутний. Його дія спостерігається у різних векторах: в одному спонукає до прогресу, в іншому – викликає розгубленість та стагнацію. Ситуація, коли близькі дорослі дитини з освітніми труднощами перебувають в негативному векторі впливу суб'єктивного благополуччя, ускладнює стан дитини, знижує можливості корекційно-педагогічного впливу на її розвиток, і погіршує якість організації корекційних послуг.

За даними МОН України [2], на 23 квітня 2023 року постраждало 25 закладів спеціальної освіти, а через бойові дії було призупинено

навчальний процес у 23 таких школах. 290 закладів спеціальної освіти працювали дистанційно. На жаль, за цей рік ситуація лише погіршилася, і кількість внутрішньо переміщених дітей із числа означеної категорії, зросло. Далеко не завжди дорослі поспішають поновити для них освітньо-корекційний процес. Тому є об'єктивні і суб'єктивні причини.

Якщо звернутися до статистики, то згідно з результатами опитування, проведеного Соціологічною групою «Рейтинг» серед матерів українських дітей віком від 3 до 17 років (2000 респондентів), на замовлення проєкту «Дій для дітей України» [3], у прифронтових регіонах 42% дітей навчаються у школах/садочках онлайн, 29% – за змішаною формою, 26% – постійно відвідують навчальні та виховні заклади, 3% – на домашній формі навчання. У Києві – більше половини займаються за змішаною формою, водночас майже 40% відвідують освітні заклади постійно. У західних регіонах – майже половина дітей (47%) навчаються офлайн, 40% – за змішаною формою, і лише 10% – постійно онлайн. Майже третина дітей через повітряні тривоги щодня (10%) або по кілька разів на тиждень (18%) пропускають заняття в школах/садочках.

Відчуваючи занижений рівень суб'єктивного благополуччя, деякі батьки у ПР з міркувань безпеки воліють залишати дитину вдома, і тоді вона випадає з поля корекційного впливу, іншими причинами неохоплення є зміна місця проживання і пов'язані із цим побутові проблеми. Та навіть і під час онлайн-навчання діти з освітніми труднощами здебільшого також випадають з освітнього процесу. Найімовірніше, лише після закінчення війни ми зможемо реально з'ясувати цей аспект освітніх втрат.

Водночас, батьки, котрі знаходяться у позитивному векторі впливу суб'єктивного неблагополуччя, прагнуть надолужити або хоча б зберегти набутий дитиною рівень розвитку, звертаються за допомогою у заклади освіти, ІРЦ, приватні установи, до окремих фахівців через оголошення. Відповідно до збільшення кількості запитів, збільшується навантаження на спеціалістів, які надають освітні та корекційно-розвиткові послуги, та цілий ряд інших пов'язаних проблем. Відсутність необхідних фахівців у мережі інклюзивно-ресурсних центрів України та перевантаженість наявних через зростання кількості дітей з ООП як нагальну проблему виокремив у своїй доповіді освітній омбудсмен України [4]. Про цю ж гостру проблему та важливість зберегти особовий склад ІРЦ та спеціальних закладів освіти Донецької області говорила Коваль Аліна, завідувачка ресурсного центра підтримки інклюзивної освіти Донецького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти

під час засідання Круглого столу «Психолого-педагогічний супровід осіб з особливими освітніми потребами в умовах спеціальної та інклюзивної освіти: європейський досвід», яке відбулося 27.03.2024 р. Вона виокремила й інші взаємопов'язані проблеми, як-от: неготовність педагогічних працівників надавати підтримку дітям з ООП, стан яких ускладнився внаслідок психологічних/фізичних травм, спричинених війною; забезпечення надання корекційно-розвиткових та психолого-педагогічних послуг незалежно від місця проживання дитини; забезпечення таких послуг в медичних закладах, якщо діти перебувають на довготривалому лікуванні/реабілітації.

Мета статті. За результатами проведеного дослідження окреслити актуальні сьогоденні виклики, що супроводжують професійну діяльність логопедів, корекційних педагогів та інших фахівців в аспекті надання корекційно-розвиткових та психолого-педагогічних послуг дітям з освітніми труднощами в період активних воєнних дій. Запропонувати варіанти можливого вирішення виявлених проблем.

Виклад основного матеріалу. Кафедрою педагогіки та спеціальної освіти Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара у співпраці з Дніпропетровським обласним методичним ресурсним центром (директор – Дрюк Т.П.) у лютому-березні 2024 р. було проведено аналітичне дослідження щодо виявлення прикладних проблем у кластері корекційно-розвиткових послуг для дітей з освітніми труднощами. Опитування охопило 203 спеціалісти, а саме: 135 – із прифронтових регіонів: Дніпропетровська, Запорізька, Сумська, Харківська, Донецька, Миколаївська, Одеська обл. та 68 – з інших областей (далі за текстом – ІО): Київська, Кіровоградська, Полтавська, Хмельницька, Вінницька, Житомирська, Чернівецька, Закарпатська, Волинська, Черкаська, Івано-Франківська. Територіальний розподіл дозволив певною мірою означити виклики та аспекти роботи щодо покращення якості корекційно-розвиткового та психолого-педагогічного процесу з акцентом на прифронтових регіонах.

Насамперед зазначимо, що результати цього опитування перегукуються із опитуваннями міжнародних організацій та звітом омбудсмена, підтверджуючи виявлені проблеми і конкретизуючи їх.

У дослідженні взяли участь представники різних типів закладів: НРЦ, ЗДО, ЗЗСО, ІРЦ, СШ, приватні установи та індивідуальні практики. За посадами розподілилися таким чином (див. табл. 1):

Таблиця 1.

Кількісний розподіл учасників дослідження за фахом

ПР	ІО
Фахівець ІРЦ 24	11
Асистент вчителя/вихователя 16	10
Логопед 35	25
Корекційний педагог .. 24	10
Вчитель спеціальної школи 9	4
Представник адміністрації 13	3
Психолог 8	5
Вчитель-реабілітолог 6	

Як змінило повномасштабне вторгнення форму роботи?

На березень місяць працюють переважно за змішаною формою: 77 осіб з ПР та 31 – з ІО. Не змінювали офлайн формат 35 фахівців з ПР та 37 – з ІО. Повністю перейшли на надання послуг онлайн 18 опитаних спеціалістів з ПР.

Відчули ускладнення в роботі переважна більшість – 123 респонденти із ПР, не відчули лише 12. В ІО відповіді розділилися на 24 та 44 відповідно.

На які професійні труднощі вказали колеги і як ці труднощі розмістилися за ваговим коефіцієнтом?

Переважна більшість фахівців з ПР (93 особи) насамперед вказують на небезпеку очного навчання та вимушений перехід в онлайн або на складність організувати змішану форму роботи; на другому місці – стресовий або напружений емоційний стан дорослих, які опікуються дітьми; і на третьому – збільшення кількості дітей з ускладненими порушеннями розвитку.

Майже половина респондентів з ІО (29 осіб) найбільшими труднощами визнали напружений емоційний стан дорослих, що відображується на дітях і впливає на їх емоційний стан. На другому місці проблема збільшення чисельності дітей з ООП загалом та дітей зі складними порушеннями, зокрема. І на третьому – пізнє втручання в розвиток дитини, зумовлене тим, що батьки/опікуни невчасно звертаються про допомогу.

Усі колеги одностайно говорять про те, що велика кількість батьків переводять дітей на індивідуальне навчання, однак організувати таке навчання або онлайн взаємодію дитини із педагогами неспроможні (відсутні технічні можливості, не мають змоги бути присутніми на таких заняттях, що є необхідним для їх реалізації та ін.). У результаті маємо несформованість навчальної поведінки, емоційно-вольової сфери, наднизький рівень мотивації до занять.

І лише на п'ятій і шостій позиції бачимо такі труднощі, як перевантаженість роботою, недостатність компетентності для роботи в змінених умовах (технічних, психологічних знань) та низький рівень матеріальної бази для роботи в онлайн.

Як бачимо, говорити про суб'єктивне благополуччя фахівців за таких умов праці не доводиться, тут швидше також маємо справу з суб'єктивним неблагополуччям, відчуваючи котре, спеціалісти намагаються самостійно шукати способи подолання професійних труднощів і за можливості якісно допомагати дітям.

Керівники говорять про катастрофічну нестачу кадрів, особливо фахівців з АВА-терапії, зменшення фінансування та про те, що немає чіткої законодавчої бази, багато невідповідностей, іноді розпорядження перетинаються або навіть суперечать між собою; надто багато рішень перекладено на місцеві органи влади, які не завжди приймають компетентні рішення. Ці проблеми відзначив у своїй доповіді й освітній омбудсмен та окреслив можливі шляхи їх рішень. Про них потрібно говорити на різних рівнях, бо тільки так з'являється шанс на їх вирішення.

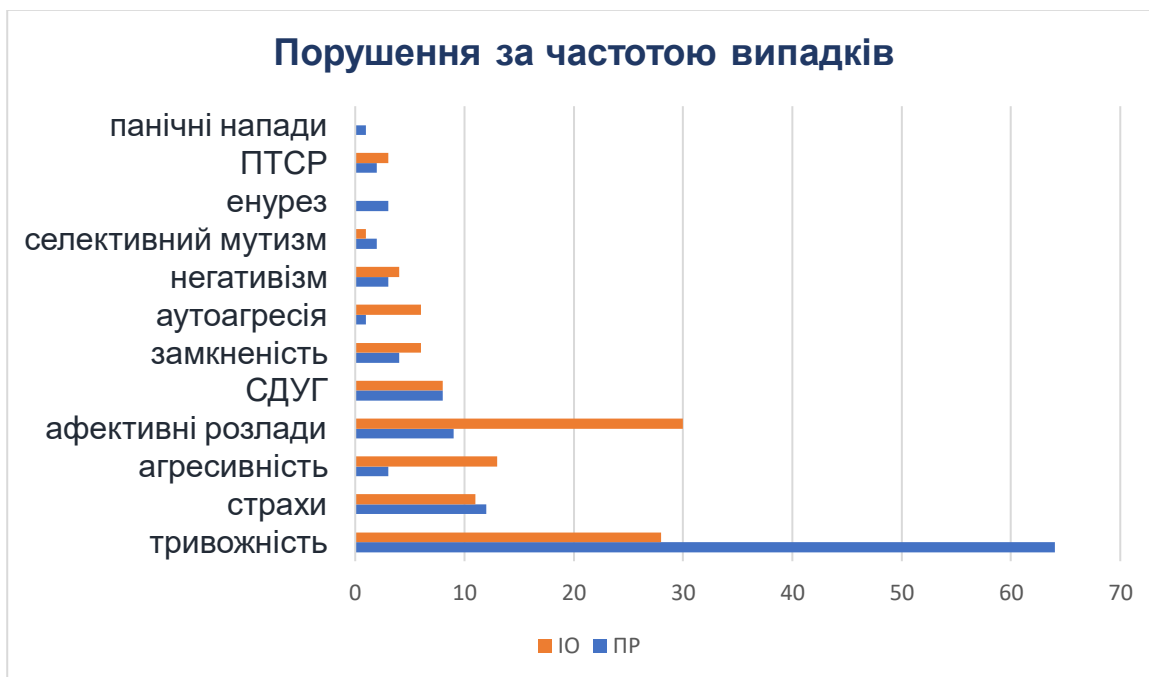
Не зменшуючи увагу до цих проблем, зосередимося на педагогічній складовій.

Поряд із зростанням числа дітей зі складними порушеннями, більшість із колег вважає, що кількість поведінкових розладів вагомо не збільшилася. Серед таких розладів найчастіше відзначають: (див. табл. 2):

Таблиця 2

Кількісний розподіл поведінкових порушень за частотою фіксування у відповідях респондентів

	ПР	Ю
Тривожність	64	28
Страхи	12	11
Агресивність	3	13
Афективні розлади	9	30
Аутоагресія	1	6
Закритість, мала комунікабельність	4	6
СДУГ	8	8
Негативізм, відмова від занять, використання дітьми нецензурних слів	-	4
Селективний мутизм	2	1
Енурез	3	-
ПТСР	2	3
Паніка	1	-



Таким чином, діти, котрі потребують корекційної допомоги, також не знаходяться в стані суб'єктивного благополуччя, яке є необхідною умовою їх розвитку і поступу вперед.

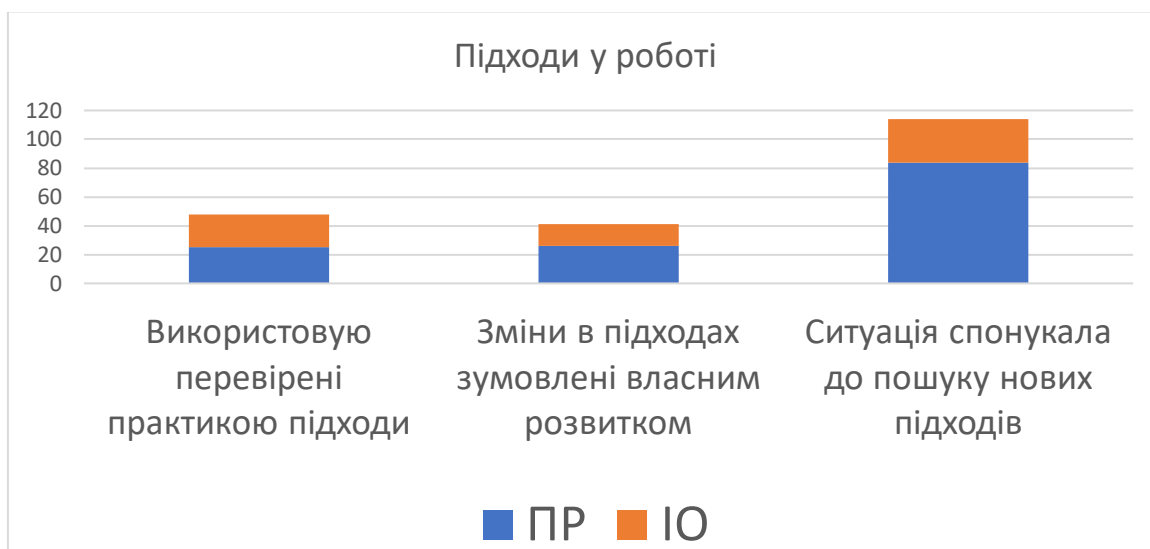
Як підходять колеги до вирішення цих і подібних проблем? Чи змінилися їх підходи до професійної діяльності за останні два роки? У відповіді на це питання чітко прослідковується різниця у формі надання корекційно-розвиткових і психолого-педагогічних послуг залежно від розташування до лінії фронту (табл. 3).

Передбачаємо, що саме наближеність бойових дій і вимушене дистанційне навчання підштовхує до пошуку нових підходів в роботі більше половини (71 ос.) респондентів із ПР та третини – з ІО. Водночас, біля чверті учасників опитування з ПР (29 ос.) і третини з ІО застосовують перевірені досвідом методи і форми роботи. І приблизно така ж кількість колег з обох груп опанували нові підходи задля саморозвитку і не пов'язують це із суспільними викликами.

Таблиця 3.

Розподіл відповідей респондентів щодо змін у підходах до професійної діяльності

Чи змінилися Ваші підходи до проведення занять		
	ПР	ІО
Ні, використовую перевірені професійною практикою підходи	25	23
Так, але на це суспільна ситуація не впливає, це мій власний професійний розвиток	26	15
Так. Ситуація спонукала до пошуку нових підходів в роботі.	84	30



Які новітні методи та форми організації корекційно-розвиткового та психолого-педагогічного супроводу переважають сьогодні в роботі з дітьми, що мають освітні труднощі?

Дуже втішає, що наші українські спеціалісти перебувають в тренді корекційно-розвиткової роботи і упроваджують новітні підходи у професійну практику.

Стосовно ПР, логічно, що інтерактивні презентації та онлайнві сервіси стали доброю підпорою і набирають популярності не лише у вчителів, а й у корекційних педагогів та логопедів. Але перше місце займає гейміфікований підхід, і нас дуже тішить, що абсолютна більшість фахівців вже перейшла на ігрові методи, котрі найкраще дозволяють мотивувати дитину до взаємодії. Наступними за популярністю виступають різноманітні арттерапевтичні методи. У ПР це казко-, музико-, ігро-, пісочні, образотворчі техніки, в ІО – казко-, ігро-, пісочні, образотворчі, робота з крупами). Кінезіологічні вправи частіше застосовують колеги із ПР, а метод сенсорної інтеграції – з ІО. Менш поширеними є вправи на міжпівкульну взаємодію (по 2), метод мозочкової стимуляції (1 / 4), нейрокорекція (1 / 3), АВА-терапія (1 / 2), мнемотехніка (1 / 1). Одиначні відповіді стосувалися такого переліку (табл. 5). Зауважимо, що кожен із зазначених новітніх методів передбачає спеціалізоване навчання, на проведення котрого потрібно мати відповідні ліцензії.

Таблиця 4.

Новітні методи в корекційно-розвитковій роботі спеціалістів

Які нові методи застосовуєте?	
ПР	ІО
Метод «рука в руці» Відеопрезентації з покроковими інструкціями	Тренінгові елементи Метод проектів Метод «Нісенітниці»

Метод «Ейдетика» Біоенергопластика Логопедичний масаж Принцип універсального дизайну Психологічні ігри щоб діти мали розрядку від страху сирен	Метод альтернативної додаткової комунікації (АДК) Фоноритміка Візуальний розклад Когнітивної-поведінкова терапія (КПТ) Денверська модель раннього втручання Остеопатичні техніки Спеціальні психологічні вправи щодо зняття тривожност, страхів
--	---

Фахівців із такими ліцензіями в Україні поки що дуже мало. І це – ще один виклик часу, який постав перед практиками і науковцями. Окрім того, таке навчання зазвичай потребує значних фінансових та особистісних ресурсів, брак яких сьогодні гостро відчувається кожним спеціалістом. А якщо взяти ПР, то більшість фахівців знайомиться із новинками корекційно-розвиткової роботи через короткі програми/курси підвищення кваліфікації, а найчастіше – вебінари, і вони дають певні уявлення про той чи інший метод, однак далеко не все у застосуванні спеціалізованих методик можливо пояснити онлайн, і такий дискретний підхід може нести певні ризики і відтермінування бажаного результату. Разом з тим, це – той кластер професійної підготовки і вдосконалення, який потребує особливої уваги суб'єктів підвищення кваліфікації та закладів вищої освіти.

Добре, що командний підхід до надання корекційно-розвиткових та психолого-педагогічних послуг вже набув достатнього поширення і переважна більшість респондентів обох груп підтвердила, що працює в команді: 96 осіб з ПР (самостійно- 39) і 59 – з ІО (самостійно – 9). Найбільший контакт підтримується з батьками та психологом. У багатьох випадках на ПР долучається лікар-невролог, в ІО до його допомоги звертаються менше (або можемо припустити, що батьки про це не повідомляють спеціалістів). Рідше у відповідях згадується реабілітолог, Лише у двох відповідях були зазначені вчителі. І, на жаль, вихователі респондентами з ПР не згадувалися зовсім, а з ІО – лише двічі. Це цілком корелює із проблемою пізнього втручання у порушений розвиток дитини (на що серед інших проблем вказували учасники опитування) і має у ПР свої як об'єктивні (ЗДО не працюють), так і суб'єктивні причини (діти з ООП не відвідують ЗДО).

Серед форм взаємодії традиційно переважають індивідуальні бесіди з батьками, які проводяться очно, телефонні розмови, рідше – відеозустрічі. У налагодженні групової комунікації вирішальну роль відіграють ІРЦ, на базі яких проводяться круглі столи, семінари-

практикуми, майстер-класи, «командні зустрічі», тимблдинги, реалізуються спільні із закладами освіти та батьками проекти. Звичайно ж, значна частка цієї роботи в ПР, на відміну від Ю, відбувається в онлайн форматі, що, знову ж таки, несе нові виклики і нові вимоги до організації професійної діяльності як задля підвищення якості надання послуг дітям так і для підвищення суб'єктивного благополуччя спеціалістів.

Висновки. На основі виявлених викликів були визначені пріоритетні завдання і напрями організації та вдосконалення професійної діяльності фахівців, що надають корекційно-розвиткові послуги дітям з освітніми труднощами, для ПР.

1. Перенесення очної роботи в умови онлайн потребує ґрунтовного та обов'язкового навчання спеціалістів ІТ-технологіям та технологіям ШІ, що дозволить упроваджувати нові форми взаємодії з дитиною та її батьками; мотивувати дитину новітнім візуальним матеріалом (інтерактивні презентації, навчально-ігрові відео, віртуальні прогулянки та ін.), відновити її інтерес до взаємодії тощо. Для цього ми пропонуємо розширені курси підвищення кваліфікації, організовані у співпраці науковців, практиків та ІТ спеціалістів. Такий комплексний підхід, на нашу думку, дасть бажаний результат і дозволить не лише опанувати новітніми підходами до організації професійної діяльності, а й перейняти досвід у колег, які успішно працюють в онлайн форматі і можуть поділитися власними здобутками.

2. Трансформація корекційно-розвиткових занять, що проводяться в будь-якій формі, та й усієї навчально-корекційно-розвитково-педагогічної роботи загалом, з акцентом на стабілізації психоемоційного стану дитини, відновленні її суб'єктивного благополуччя. Це передбачає застосування специфічних психологічних прийомів і технік, опанувати якими потрібно педагогічним працівникам. Курси психологічної освіти мають свій позитивний результат, однак також займають багато часу і носять узагальнений характер. Думаємо, що гарною допомогою в цій проблемі можуть стати бінарні заняття у поєднанні зусиль різних спеціалістів (до прикладу: логопед + психолог; логопед + реабілітолог; вчитель + асистент вчителя + психолог та інші варіанти), що дозволило б педагогам швидко, в режимі реального часу перейняти технологію певного стабілізуючого методу і на наступних заняттях запроваджувати його самостійно.

3. Наповнення дидактичного матеріалу новим змістом, що передбачає:

- вилучання психотравмуючих слів та речень (наприклад, повітряні кулі рухалися над нами).

Бавлять ранньої пори

Як солдатик одиниця,

Бобренят старі бобри.
Бубонить бобер до білки:
- Бобреня **боїться** бджілки.

Бути першій їй годиться
На посту в перед іде,
За собою ряд веде.

- перегляд текстів, які використовуються для розвитку мовлення дитини, на дотримання граматичних/лексичних/стилістичних норм:

Гном в гаю гуляв годину,
Назбирав грибів корзину.
Йшла Ганнуся в гастроном,
Їй **шагав** назустріч гном.
Ніс с грибами він корзину,
Дав Ганнусі половину.

Вдіну джемпер, джинси
вдіну –
Джентельмен наполовину.
Ще **вести** себе навчуся,
Буде **щаслива** бабуся.

4. Пропагування українського мовного контенту і української мови як мови спілкування дитини. На жаль, на більшій території прифронтових регіонів мовою побутового спілкування і мовою спілкування більшості батьків залишається російська. І то є великою проблемою, коли діти з освітніми труднощами з таких сімей внутрішньо переміщуються на територію, де побутово українська мова. Розв'язання цієї проблеми так швидко неможливо вирішити, тому в таких випадках мусимо шукати компроміси через двомовний контент.

5. Психологічна фасилітація усіх спеціалістів, котрі надають психолого-педагогічні та корекційно-розвиткові послуги дітям з освітніми труднощами. Це проблема, яка зараз «на слуху», але поки що практичні механізми її вирішення не напрацьовані. А самі фахівці воліють про неї або взагалі не згадувати і працюють до повного виснаження, або просто припиняють професійну діяльність у цьому напрямі. У результаті обох варіантів ми втрачаємо кадри. А тому відновлення суб'єктивного благополуччя кожного спеціаліста, і насамперед спеціаліста, має бути першочерговим завданням в організації корекційно-розвиткових і психолого-педагогічних послуг, адже недарма, за законами порятунку, рятувальний жилет і маску спочатку маємо одягнути на себе, а потім – на того, хто потребує нашої допомоги. Вважаємо, що вирішення проблеми може йти через обов'язкові для відвідування заходи у межах норм робочого часу фахівця.

Таким чином, у цій роботі були окреслені актуальні сьогоденні виклики, що супроводжують професійну діяльність логопедів, корекційних педагогів та інших фахівців в аспекті надання корекційно-розвиткових та психолого-педагогічних послуг дітям з освітніми труднощами. Акцент зроблено на прифронтових регіонах. Було виявлено, що значна кількість проблем є спільною. А тому вважаємо, що запропоновані нами варіанти вирішення можуть бути прийнятними для фахівців з усіх регіонів та областей.

Дослідження є частиною проекту VEGA № 1/0114/23 «Варіанти інклюзивної освіти учнів з особливими освітніми потребами».

The study is part of the VEGA project No. 1/0114/23 «Options of inclusive education of pupils with special educational needs».

Štúdia je súčasťou riešenia projektu VEGA č. 1/0114/23 Možnosti inkluzívnej edukácie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

Бібліографія

1. **Improving** Well-being through Education (2019). *Integrating Community Based psychosocial Support into Education in Emergencies*. URL: https://www.kirkonulkomaanapu.fi/wp-content/uploads/2019/09/ImprovingWellbeingThroughEducation_web.pdf.
2. **Інклюзія, породжена** війною (2022). *Матеріали засідання секторальної робочої групи «Освіта та наука» при МОН України. 14 квітня 2022 року*. URL: <https://osvitoria.media/experience/inklyuziya-porodzhena-vijnoyu/>.
3. **Проблеми** українських дітей під час війни (2023). *Опитування групи «Рейтинг» на замовлення Ukraine Children's Action Project*. URL: https://znayshov.com/News/Details/problemy_ukrainskykh_ditei_pid_chas_viiyny_opytuvannia_hrupy_reitynh.
4. **Доповідь** освітнього омбудсмена (2024). *Проблеми інклюзивно-ресурсних центрів та пропозиції щодо їх розв'язання*. URL: <https://eo.gov.ua/problemy-inkliuzyvno-resursnykh-tsentriv-ta-propozytsii-shchodo-ikh-rozv-iazannia/2024/03/06/>

References

1. **Improving** Well-being through Education (2019). *Integrating Community Based psychosocial Support into Education in Emergencies*. Retrieved from: https://www.kirkonulkomaanapu.fi/wp-content/uploads/2019/09/ImprovingWellbeingThroughEducation_web.pdf.
2. **Inclusion Born** of War. *Materials from the meeting of the sectoral working group «Education and Science» at the Ministry of Education and Science of Ukraine. April 14, 2022* [in Ukrainian]. Retrieved from: <https://osvitoria.media/experience/inklyuziya-porodzhena-vijnoyu/>.
3. **Problems of** Ukrainian children during the war (2023). *A survey by the Rating Group commissioned by the Ukraine Children's Action Project* [in Ukrainian]. Retrieved from: https://znayshov.com/News/Details/problemy_ukrainskykh_ditei_pid_chas_viiyny_opytuvannia_hrupy_reitynh.
4. **Report of the** Educational Ombudsman. (2024). *Problems of inclusive resource centers and proposals for their solution* [in Ukrainian]. Retrieved from: <https://eo.gov.ua/problemy-inkliuzyvno-resursnykh-tsentriv-ta-propozytsii-shchodo-ikh-rozv-iazannia/2024/03/06/>

УДК 376-056.264:[364-785:7

DOI 10.32626/2413-2578.2024-23.239-248

О. ОПАЛЮК

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

Л. ЛІСОВА

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

К. МАТВИЇВ

<https://orcid.org/0009-0003-0530-6981>

СВОЄРІДНІСТЬ ВПРОВАДЖЕННЯ ЕСТЕТОТЕРАПІЇ У КОРЕКЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНУ ДІЯЛЬНІСТЬ ЛОГОПЕДА

Відомості про авторів. **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. **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. **МАТВИЇВ Катерина**, вчитель-логопед Кам'янець-Подільського ліцею № 10, № 6, закладу дошкільної освіти № 2 «Гномик» Кам'янець-Подільської міської ради Хмельницької області, Україна.

Contacts: **OPALIUK 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 Ohienko Kamianets-Podilskyi National University, Ukraine. **LISOVA Liudmyla**, Ph.D. of pedagogy, Senior Lecturer of the Department of therapy and special methods of Faculty of Special Education, Psychology and Social Work, Ivan Ohienko Kamianets-Podilskyi National University, Ukraine. **MATVIIV Kateryna**, teacher-speech therapist of Kamianets-Podilskyi Lyceum No. 10, No. 6, preschool education institution No. 2 "Hnomyk" of Kamianets-Podilskyi City Council, Khmelnytskyi Region, Ukraine.

Відомості про наявність друкованих статей на дану тематику.

1. **Опалюк О.М. Лісова Л.І. Глоба О.П.** До питань 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., 2021.188с. 111-125. 2. **Опалюк О.М. Лісова Л.І.** Своєрідність художнього сприймання у молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць. Вип. 18. За ред. М.К. Шеремет. Кам'янець-Подільський: Видавець Ковальчук О.В., 2021.188с. 125-138.

Опалюк О., Лісова Л., Матвій К. Своєрідність впровадження естетотерапії у корекційно-педагогічну діяльність логопеда. У запропонованій статті подано результати дослідження своєрідності впровадження естетотерапії у корекційно-педагогічну діяльність логопеда. Важливою складовою суспільного розвитку, умовою та основою стабільності й процвітання суспільства є фізичне та духовно-психологічне здоров'я населення, зокрема найперспективнішої його частини — дітей. У цьому контексті не можна недооцінювати важливого значення краси і гармонії, тобто естетичних якостей організації життя й побуту людей. Здійснення естетотерапевтичного впливу можливо за допомогою численних засобів, серед яких варто виділити засоби природного та соціального (створені людиною) походження. Види естетотерапії у більшості випадків у своїй назві відображають основний засіб психолого-педагогічного впливу. Прийом коментованого малювання в естетотерапії дозволяє логопеду досягати позитивних результатів у роботі з дітьми, які мають порушення мовлення. Проблема розвитку художньо-творчих здібностей дітей вирішується в процесі доповнення традиційних прийомів навчання малювання нетрадиційними техніками. Отже, естетотерапія є ефективним засобом розвитку мовлення дитини. Впровадження засад естетотерапії у корекційно-педагогічну діяльність логопеда у поєднанні з інклюзивними підходами сприятиме більш якійсній реалізації емоційних та освітніх потреб дітей з порушення мовленнєвого розвитку, що безумовно позитивно відобразиться на їх особистісному розвитку та творчому креативному самовираженні.

Ключові слова: естетотерапія, порушення мовленнєвого розвитку, логопед, естетичне сприймання, образотворче мистецтво.

Opaliuk O., Lisova L., Matviiv K. Peculiarities of the implementation of esthetic therapy in the correctional and pedagogical activity of a speech therapist. The proposed article presents the results of a study of the originality of the implementation of esthetic therapy in the correctional and pedagogical activity of a speech therapist. An important component of social development, a condition and basis for the stability and

prosperity of society is the physical, spiritual and psychological health of the population, in particular of its most promising part - children. In this context, one cannot underestimate the importance of beauty and harmony, that is, the aesthetic qualities of the organization of people's lives and lifestyles. It is possible to carry out an esthetic therapeutic effect with the help of numerous means, among which it is worth highlighting the means of natural and social (man-made) origin. Types of aesthetic therapy in most cases in their name reflect the main means of psychological and pedagogical influence. Acceptance of commented drawing in esthetic therapy allows the speech therapist to achieve positive results in working with children who have speech disorders. The problem of the development of artistic and creative abilities of children is solved in the process of supplementing the traditional methods of teaching drawing with non-traditional techniques. Therefore, esthetic therapy is an effective means of developing a child's speech. The implementation of the principles of esthetic therapy in the corrective and pedagogical activity of a speech therapist in combination with inclusive approaches will contribute to a better realization of the emotional and educational needs of children with impaired speech development, which will definitely have a positive effect on their personal development and creative self-expression.

Key words: esthetic therapy, impaired speech development, speech therapist, aesthetic perception, visual arts.

Постановка проблеми. Глибинна сутність естетичного виховання полягає в залученні особистості до різноманітних видів діяльності, завдяки чому вона оволодіває різними сторонами суспільного досвіду, які у свою чергу, визначають її особистісне формування. Саме творча діяльність і ставлення до неї, активність особистості у цій діяльності виступають визначальними факторами виховання і розвитку дитини. Однією з ведучих підсистем естетичного виховання є навчально-виховний процес школи. Предмети природничо-математичного, гуманітарного та естетичного циклів, а також трудове виховання вносять у цю підсистему свій вклад і одночасно тісно пов'язані між собою як її елементи. Керівну роль у забезпеченні педагогічної цілеспрямованості цього процесу відіграє логопед.

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

спілкування з ним. Застосування засобів естетотерапії в навчальному процесі є підвищення рівня ефективності інтеграції осіб з обмеженими функціональними можливостями у соціум. Поглиблення цього процесу видається можливим у подальшому завдяки спрямуванню концентрації уваги на реформування української системи освіти відповідно до потреб людей з інклюзією задля створення доступного для всіх навчального середовища, яке і є першим шаблоном формування нашої особистості. Так, застосування естетотерапевтичних та інклюзивних підходів у навчанні і надалі сприятиме забезпеченню емоційних потреб осіб з особливими потребами, удосконаленню їх комунікативних навичок, що безумовно стимулюватиме їх особистісний розвиток та творче самовираження.

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

Це питання досліджується багатьма сучасними науковцями, зокрема в таких аспектах: сутність естетотерапії як ефективний засіб соціалізації особистості (В. Білан, О. Федій, А. Флорова та ін.); формування творчого потенціалу особистості майбутнього логопеда (Н. Гаврилова, В. Гладуш, Т. Дехтяренко, І. Кравченко, Л. Лісова, О. Мілевська, Н. Пахомова, В. Римажевська, О. Ткач, В. Тарасун, М. Шеремет та ін.); розвиток педагогічної креативності (Н. Вишняков, В. Лісовська, М. Поташник, В. Тарасун та ін.), з'ясування механізму взаємозв'язку творчого мислення і педагогічної майстерності (Н. Тарасевич та ін.) тощо. Особливе місце серед наукових праць цих дослідників займають ті, що пов'язані з розвитком творчих можливостей логопеда засобами мистецтва через його активний гармонізуючий вплив на особистість.

Метою нашого дослідження стало вивчення своєрідності впровадження естетотерапії у корекційно-педагогічну діяльність логопеда.

Виклад основного матеріалу. Особливість мистецтва, краси викликати позитивні емоції, що є основою для естетотерапії – новітнього напрямку психолого-педагогічної науки, спрямованого на усунення психологічного дискомфорту та створення умов для творчої реалізації особистості. Поняття «естетотерапія» об'єднує два складники: естетичне (від грецьк. *aisthetikos* – чуттєвий) та терапія (від грецьк. *therapeia* – лікування). За визначенням О. Федій, «естетотерапія – це цілеспрямований стабілізуючий вплив на емоційно-чуттєву сферу

дитини з метою створення для неї психологічного комфорту та розкриття творчого потенціалу особистості» [4]. Науковець вважає активізацію і актуалізацію творчого компонента розвитку особистості одним із головних і перспективних напрямів використання естетотерапевтичних та арт-терапевтичних технологій у педагогічному процесі. Відповідно до досліджень О. Федій, основними засобами естетотерапії слід вважати засоби, зумовлені видами мистецтва: малюнок (терапія образотворчим мистецтвом), гра (ігротерапія), танець (танцювальна терапія), казка (казкотерапія), пісок (пісочна терапія) тощо.

Естетотерапія – це своєрідне лікування дитячої душі через її чуттєву сферу. Необхідність впровадження (виділення) цього аспекту роботи у корекційно-педагогічну діяльність зумовлена такими чинниками:

1) відсутністю конкретних педагогічних технологій індивідуально-творчого становлення кожної дитини. Як правило, дії педагога спрямовані на групу в цілому, та на ефект елементарного наслідування діям вихователя;

2) необхідністю логічного педагогічного завершення будь-якої корекційної роботи з дітьми, які мають вади у розвитку. Це своєрідна соціальна реабілітація дітей.

Естетика, як наука про становлення чуттєвої культури людини, стверджує необхідність та своєчасність естетичного розвитку дитини у ранньому та дошкільному дитинстві.

Світ дитинства – світ почуттів – найбільш зручний засіб пізнання Всесвіту, яким дитина володіє дуже добре (з часом втрачає цю свою природну здатність).

Саме тому педагогічно доцільним є залучення у виховний реабілітаційний процес емоційно-чуттєвого компонента.

Естетотерапія – це цілеспрямований стабілізуючий вплив на емоційно-чуттєву сферу дитини з метою створення для неї психологічного комфорту та розкриття творчого потенціалу особистості. Об'єктом естетотерапії виступає особистість, яка має особливості розвитку фізичні, психологічні, соціальні а предметом є багаточисельні порушення психоемоційної сфери психологічні дискомфорти, що виникають за певних обставин. Основними завданнями є створення психологічного комфорту та творче самовираження дитини.

Застосування естетотерапевтичних підходів має бути пріоритетним напрямком реформування сучасної освіти, оскільки сьогодні спостерігається тенденція до збільшення рівня зацікавленості

в більш якісному забезпеченні потреб інклюзивних учнів, що сприятиме їх соціалізації та розвитку комунікативних навичок для повноцінного залучення у суспільне життя. З огляду на зазначене, впровадження інноваційних підходів у вигляді застосування в навчальному процесі різноманітних напрямків естетотерапії є необхідністю, що зумовлена потребою у підвищенні ефективності надання освітніх послуг та викликами нинішнього інклюзивного простору у аспекті поглиблення толеризації навчання як процесу, що буде сприяти кращій інтеграції дітей з особливими потребами в суспільство. Саме тому дана тематика викликає науковий інтерес і потребує аналізу ефективності застосування естетотерапії як засобу соціалізації в контексті здобуття інклюзивної освіти з метою визначення перспектив її подальшого використання [5].

Сучасні дослідження (В. Білан, О. Федій, А. Флорова та ін.) особливостей реалізації естетотерапевтичної концепції в освітньому процесі з огляду на інклюзивні виклики сьогодення присвятили свої праці багато вітчизняних науковців, оскільки естетотерапія є інструментом соціалізації та адаптації учнів з обмеженими функціональними можливостями у суспільне життя, що зумовлює їх інтерес до навчання й особистісний розвиток завдяки освітньо-виховному впливу мистецьких засобів. Зокрема, дуже ґрунтовні наукові дослідження щодо естетотерапевтичної діяльності має О. Федій, яка фактично є основоположницею засад вітчизняної естетотерапії. Вона наголошує на тому, що впровадження естетотерапії в сучасний освітній простору здатне «відновити природну гармонію сучасної людини (дитини) з навколишнім середовищем, надати їй можливості щодо подальшого індивідуально-творчого саморозвитку» [3]. Арт-терапію як один з напрямків естетотерапії розглядає В. Білан, акцентуючи увагу на тому, як цей метод впливає на інтеграцію в сучасне суспільство дітей із порушеннями психофізичного розвитку [1].

Дійсно, поєднання естетичного та терапевтичного підходу дуже важливі для освітньо-виховного процесу дітей з особливими потребами, адже вони спрямовані на гармонізацію їх відносин з самими собою та зі своїм оточенням відповідно. Через мистецтво, спорт, спілкування, гру чи казку реалізується соціальна потреба у спілкуванні, що особливо важливо для формування особистостей з обмеженими функціональними можливостями, оскільки засвоєння знань, розвиток комунікаційних навичок відбувається, насамперед, у процесі спілкування з вчителем та іншими суб'єктами освітньої взаємодії. Крім того, саме естетотерапія здатна реалізувати

інклюзивний підхід до навчання, оскільки дає реальну можливість надання особам з обмеженими функціональними можливостями бути залученими в різні соціальні відносини, у тому числі й в освітню діяльність, яка є одним із засобів реабілітації і адаптації до життя в соціумі [5].

Особливістю реалізації основних завдань логопеда є естетотерапевтичного впливу на дитину з проблемами соціалізації, що відбувається у різних формах організації виховного процесу. За критерієм кількості суб'єктів педагогічного процесу усі форми естетотерапевтичної роботи можна поділити на дві основні групи: індивідуальні та групові форми.

Вибір логопедом певної форми організації залежатиме від завдань педагогічного процесу та від конкретної педагогічної ситуації. Так групові форми доцільно обирати на початкових етапах роботи для дітей з проблемами адаптації до нових умов та на заключних, коли постає необхідність закріплення набутих вмінь та навичок на соціальному рівні. Індивідуальні форми роботи використовують при роботі з дітьми, які потребують особливої уваги до себе з боку дорослих та при подоланні особистісних проблем дитини (наприклад: у пісочній терапії, вокалотерапії, лялькоте-рапії, арттерапії тощо).

Робота на групових заняттях та в індивідуальній роботі з дітьми передбачає дотримання наступних етапів і методичних рекомендацій:

1. Етап «до малювання», на якому у дитини формувався інтерес до майбутньої роботи. Прийоми роботи: читання оповідання, повідомлення теми, пояснення техніки зображення; виконання завдань, що дозволяють дитині планувати і організовувати свою роботу; відповіді на запитання, що змушують дітей міркувати, підбирати потрібні слова і конструкції, вибудовувати і давати повну відповідь.

2. Етап «малювання». Прийоми роботи: навчання дітей техніці роботи з різними матеріалами. Дітям пропонується вигадати той чи інший образотворчий образ і втілити його на папері. У зміст занять мають бути включені фізкультхвилинки, ігри на координацію мовлення з рухом, пальчикова гімнастика, народні ігри, підібрані відповідно до лексичної теми.

3. Етап «після малювання». Прийоми роботи: робота з назвою малюнка; спільне з логопедом складання розповіді з опорою на малюнок (починає логопед, а закінчує дитина); складання оповідання за планом з опорою на малюнок; колективне складання розповіді; паралельний опис [2].

Малювання дозволяє виявити цікавість до логопедичних занять, збагачувати словник, автоматизувати поставлені звуки, відпрацьовувати лексико-граматичні категорії, зв'язне мовлення. Все це буде сприяти успішній корекції мовлення дітей. Порушення мовлення у дітей різноманітні за своїми проявами. Одні недоліки стосуються тільки вимови, інші зачіпають процеси фонемоутворення і виражаються не тільки в порушеннях вимови, а й в недосконалому звукового аналізу. Існують порушення, що охоплюють як фонетико-фонематичну, так і лексико-граматичну системи, що виражається в загальному недорозвиненні мовлення. Діти із загальним недорозвиненням мовлення (надалі ЗНМ) є основним контингентом логопедичних груп дошкільних освітніх установ, складають складну, різноманітну групу за тяжкістю прояву порушення і за природою її виникнення. Мовленнєві порушення можуть відноситись до різних компонентів мовлення. Через відсутність вербального спілкування діти із порушеннями мовлення відстають у розвитку від своїх однолітків, що чинить негативний вплив на розвиток особистості дитини. Відомо, що малювання – один із головних засобів пізнання і відображення навколишнього світу. Малюнок для дитини – не тільки зображення предмета, а й своєрідний заміник мовлення. Будь-яке порушення мовлення впливає на психічний і емоційно-вольовий розвиток дитини; а результати продуктивної діяльності є наочною опорою для мовленнєвих вправ. Заняття малюванням стимулюють розвиток комунікативної функції мови. Слід зазначити, що дії дітей, супроводжувані мовленням, у процесі образотворчої діяльності стають більш доскональними, цілеспрямованими, регульованими, ритмічними. Малюнки розповідають про життя дитини, є чарівним відображенням і втіленням навколишньої реальності на аркуші паперу [2].

В естетотерапії варто використовувати прийом коментованого малювання який дозволяє логопеду домагатися позитивних результатів у роботі з дітьми, які мають порушення мовлення.

Логопед створює зображення, наприклад, розмовляючи з «улюбленим олівцем» про те, як і що він хоче намалювати. Потім каже, що можна «включити» «цікавий олівець» і поговорити з ним з приводу малюнків. Такий прийом дозволяє ефективно розвивати діалогічну функцію мовлення, що є надзвичайно важливим у роботі з дітьми із загальним недорозвиненням мовлення. «Створення уявної ситуації» і «входження в малюнок» допомагає дитині зробити крок і «увійти в малюнок», описуючи, що в цей час «там» відбувається. У дітей розвивається просторове мислення, формується вміння описувати в мовленні ситуацію, пов'язуючи її зі змістом малюнка. На підгрупових заняттях цікаво проходить прийом коментованого малювання в парі з однолітком. Крім того, включення прийомів коментованого

малювання на корекційних заняттях дозволяє відобразити внутрішній світ дошкільника: настрої, переживання, фантазії, які дитина не завжди висловлює, або, в силу свого порушення, не може висловити вербально. На нашу думку, використання прийому коментованого малювання на будь-якому корекційно-логопедичному етапі роботи з дітьми є актуальним та дає можливість дітям із порушеннями мовлення розвивати словник, лексико-граматичну складову, зв'язне мовлення, а також сприяє забезпеченню позитивної емоційної атмосфери на занятті [2].

В логопедичній роботі поряд з традиційними прийомами естетотерапії варто використовувати нетрадиційні техніки. Нетрадиційні техніки малювання незвичайними матеріалами, оригінальними техніками дозволяє дітям відчувати незабутні позитивні емоції та розвивати творчі здібності. Наявне розмаїття нетрадиційних технік ефективно розвиває творчий потенціал дітей. Логопеду таке різноманіття нетрадиційних технік малювання дозволяє створити нові завдання і стимулювати творчу активність у дітей. При використанні нетрадиційних технік у дітей відкривається можливість експериментувати. Ефективність нетрадиційних технік у розвитку дітей визначається й внутрішньою потребою в бажанні творити, а також збагачується і активізується словниковий запас дітей з порушення мовлення.

Особливого значення у роботі з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку набуває така унікальна за своєю дією форма організації навчально-виховного процесу як логопедична гра. Абсолютна більшість естетотерапевтичних методик побудована саме на ігровій діяльності дітей. При організації естетотерапевтичного впливу на дитину логопед може проводити як індивідуальні так групові корекційно-педагогічні заняття. Розробляти та впроваджувати власні програми проєкти по використанню величезного педагогічного потенціалу існуючих психотерапевтичних методик роботи з дітьми, спираючись на сучасні матеріали з численних видів естетотерапевтичного впливу.

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

доступну їхній свідомості естетичну оцінку явищ навколишньої дійсності. Застосування естетотерапії дозволить створити навчальне середовище, в якому школярі будуть оточені мистецькими чи ігровими практиками, що сприятиме інтеграції в коло однолітків на засадах спільних інтересів, поваги та взаєморозуміння, завдяки чому діти з порушення мовленнєвого розвитку зможуть відчувати себе важливою частиною спільноти, саме тому сучасна система освіти повинна демонструвати доброзичливе ставлення до нових способів навчання, пов'язаних із інклюзією.

Бібліографія

1.Білан В. Арт-терапія як один із засобів естетотерапії в корекційно педагогічній роботі дефектолога. Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки». 2018. №3. С. 23–28.
2.Кравченко І.В. Розвиток мовлення дітей дошкільного віку засобами зображувальної діяльності. Режим доступу: <https://aqce.com.ua/download/publications/543/501.pdf/> (дата звернення 14.03.2024 р.).
3.Федій О. Естетотерапія: навч. посібник. Київ: Центр учбової літератури, 2007. 256 с.
4. Федій О. Естетотерапія : навч. посібник. [2-ге вид., перероб. та допов.]. Київ: Центр учбової літератури, 2012. 288 с.
5.Флорова А. Естетотерапія як ефективний засіб соціалізації особистості з обмеженими функціональними мржливостями. Режим доступу: <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/20510/1/28.pdf> (дата звернення 14.03.2024 р.).

References

1. Bilan V. Art therapy as one of the means of esthetic therapy in the corrective and pedagogical work of a defectologist. Herald of Cherkasy University. Series "Pedagogical Sciences". 2018. No. 3. P. 23–28.
2. Kravchenko I.V. Speech development of preschool children by means of visual activities. Access mode: <https://aqce.com.ua/download/publications/543/501.pdf/> (date of application 03/14/2024).
3. Fediy O. Esthetotherapy: teaching. manual. Kyiv: Center for Educational Literature, 2007. 256 p.
4. Fediy O. Esthetotherapy: teaching. manual. [2nd ed., revision. and add.]. Kyiv: Center for Educational Literature, 2012. 288 p.
5. Florova A. Aesthetic therapy as an effective means of socialization of a person with limited functional grumpiness. Access mode: <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/20510/1/28.pdf> (access date 03/14/2024).

Авторський внесок: Опалюк О. – 40%, Лісова Л. – 30%, Матвіїв К. – 30%.

Стаття отримана 18.03.2024 р.

УДК 373.2.043.2-056.29

DOI 10.32626/2413-2578.2024-23.249-267

Н. ПАХОМОВА

<https://orcid.org/0000-0002-8332-8188>

О. ГУБАРЬ

<https://orcid.org/0000-0003-3640-1490>

В. КОВАЛЕНКО

<https://orcid.org/0000-0003-2526-6203>

І. БАРАНЕЦЬ

<https://orcid.org/0000-0002-4972-6510>

ФОРМУВАННЯ ПРОСТОРОВОЇ ОРІЄНТАЦІЇ У ДІТЕЙ З ЦЕРЕБРАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Відомості про авторів: **ПАХОМОВА Наталія**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Полтавського національного педагогічного університету імені В. Короленка, Полтава, Україна. У колі наукових інтересів: мовленнєва підготовка дошкільників із порушеннями психофізичного розвитку до навчання в школі та інтегративна медико-психолого-педагогічна підготовка фахівців до роботи в умовах інклюзії. **ГУБАРЬ Ольга**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Полтавського національного педагогічного університету імені В. Короленка, Полтава, Україна. У колі наукових інтересів: проблема розробки корекційної допомоги дітям з ООП в умовах інклюзивного навчання, особливостей подолання порушень мовлення дорослих та підлітків, підготовка фахівців спеціальної освіти в умовах ЗВО. **КОВАЛЕНКО Віктор**, кандидат медичних наук, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Полтавського національного педагогічного університету імені В. Короленка, Полтава, Україна. У колі наукових інтересів: медико-біологічні основи корекційної роботи при органічних і функціональних порушеннях розвитку. **БАРАНЕЦЬ Інна**, доктор філософії (PhD), доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Полтавського національного педагогічного університету імені В. Короленка, Полтава, Україна. У колі наукових інтересів: формування комунікативної активності дітей раннього і дошкільного віку при порушеннях психофізичного розвитку.

Contact: **PAKHOMOVA Nataliya**, doctor of pedagogical sciences, professor, head of the Department of the special department of special and inclusive education of the Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical

University, Poltava, Ukraine. In the field of scientific interests: speech preparation of preschoolers with disorders of psychophysical development before studying at school and integrative medical-psychological-pedagogical training of specialists to work in the conditions of inclusion. **HUBAR Olha**, PhD of pedagogical Sciences associate professor of the Department of the special department of special and inclusive education of the Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University, Poltava, Ukraine. In the field of scientific interests: the problem of developing corrective assistance for children with special needs in the conditions of inclusive education, features of overcoming speech disorders of adults and adolescents, training of special education specialists in the conditions of secondary education. **KOVALENKO Victor**, PhD of medical Sciences associate professor of the Department of the special department of special and inclusive education of the Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University, Poltava, Ukraine. In the circle of scientific interests: medico-biological bases of corrective work in organic and functional developmental disorders; **BARANETS Inna**, PhD of pedagogical Sciences associate professor of the Department of the special department of special and inclusive education of the Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University, Poltava, Ukraine. In the circle of scientific interests: the formation of communicative activity of children of early and preschool age with disorders of psychophysical development.

Відомості про наявність друкованих статей на дану тематику.

1. Пахомова Н. Г. (2006). Формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з дизартрією до навчання в школі [Текст]: дис. канд. пед. наук: 13.00.03; Ін-т спец. педагогіки АПН України. К., 2006. 258 с. **2. Пахомова Н. Г.** (2021). Комплексний підхід до діагностики мовленнєвих порушень органічного генезу. *Науковий журнал Хортицької національної академії. (Серія: Педагогіка. Соціальна робота)* : наук. журн. / [редкол. : В. В. Нечипоренко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя : Вид-во комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, 2021. Вип. 2(5). С. 112-121.. **3. Pakhomova N.G., Baranets I.V., Lukianenko A.V., Leshchii N.P., Kachurovska O.B., Berezan O.I., Olefir O.I.** Comprehensive rehabilitation of children with sensory and intellectual disorders. *WORLD OF MEDICINE AND BIOLOGY*. 2022. Vol.80, Is.2. P.113–118. DOI: 10.26724/2079-8334-2022-2-80-113-118. **4. Губарь О.Г.** (2021). Артикуляційна диспраксія у дітей з церебральними порушеннями та шляхи її подолання. // *Modern approaches to the introduction of science into practice* : materials the XV

International Science Conference (May 24 – 26, 2021, San Francisco). P. 166–170.

Пахомова Н., Губарь О., Коваленко В., Баранець І. Формування просторової орієнтації у дітей з церебральними порушеннями. Потреба в інтеграції людей з особливими потребами в суспільство вимагає наукового обґрунтування методів розвитку їх пізнавальної активності та налагодження адекватної взаємодії з довкіллям. Діти з ДЦП відчують значні труднощі в розвитку просторових уявлень, що негативно впливає на їх навчання, побутове функціонування та розвиток соціальних навичок. Аналіз існуючих методик розвитку просторової орієнтації у дітей з ДЦП доводить, що вони не враховують особливості їх психофізичного розвитку.

Серед виявлених труднощів в розвитку найбільші спостерігаються при орієнтуванні у схемі тіла співрозмовника, сприйнятті просторових відносин між предметами, організації групової діяльності та просторовому орієнтуванні у русі. На основі результатів констатувального етапу експерименту авторами розроблено та впроваджено методику розвитку просторових уявлень у дітей з ДЦП, яка включає засоби ЛФК та ментального фітнесу.

Результати контрольного етапу експерименту свідчать про те, що запропонована методика є ефективною і дозволяє значно покращити рівень розвитку просторових уявлень у дітей з ДЦП. Таким чином, автори переконуються в актуальності розвитку просторових уявлень у дітей з ДЦП за допомогою запропонованої методики.

Ключові слова: просторові уявлення, просторова орієнтація, діти з церебральними порушеннями, корекційний процес.

Pachomova N., Hubar O., Kovalenko V., Baranets I. Formation of spatial orientation in children with cerebral disorders. Children with Cerebral Palsy (CP) experience significant challenges in developing spatial representations, the ability to mentally picture and understand the relationships between objects and oneself in space. This impairment significantly hinders their ability to learn, navigate their daily environment, and develop social skills. Existing methods for improving spatial orientation in children with CP often overlook the unique psychophysical characteristics associated with this condition.

This study addresses this gap by proposing a comprehensive approach that incorporates physical education (PE) and mental fitness components specifically tailored for children with CP. The PE activities target motor skills and body awareness, while the mental fitness component utilizes exercises designed to stimulate cognitive functions related to spatial

reasoning. This combined approach aims to address both the physical limitations and cognitive challenges faced by children with CP, ultimately promoting the development of spatial representations.

The study involved a group of children with CP who participated in a specifically designed PE and mental fitness intervention program. Their progress in developing spatial representation skills was compared to a control group who did not receive the intervention.

The results demonstrated significant improvements in spatial representation skills among the children who participated in the PE and mental fitness intervention program compared to the control group. These findings highlight the effectiveness of the proposed comprehensive approach in promoting spatial representation development in children with CP.

This study holds significant implications for developing effective interventions for children with CP. The proposed approach provides a promising framework that can be implemented to enhance spatial representation skills in this population. Improved spatial understanding can lead to better learning outcomes, increased independence in daily activities, and improved social participation for children with CP.

Further research can explore the long-term effects of this intervention and investigate the optimal intensity and duration of the program for maximizing benefits. Additionally, studies could examine the effectiveness of the program in different age groups and with varying severities of CP.

Key words: spatial representations, spatial orientation, children with cerebral disorders, corrective process.

Постановка проблеми. Зростання уваги суспільства до забезпечення успішної інтеграції людей з особливими потребами (далі – ОП) в суспільство робить нагальним питання розробки наукового обґрунтованих спеціальних методів розвитку їх пізнавальної активності та налагодження адекватної взаємодії з довкіллям. У цьому контексті особливої уваги потребують діти з дитячим церебральним паралічем (далі – ДЦП).

Висока частота порушень опорно-рухомого апарату зумовлює особливу увагу у напрямках попередження, діагностування та фізичної і соціально-психологічної реабілітації. За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я, таке порушення є найпоширенішим розладом руху у дитячому віці, що за частотою діагностується приблизно у 2-3 дітей на 1000 новонароджених. За даними сучасних досліджень, поширеність ДЦП в Україні становить 2,4-2,5 випадків і коливається від 2,3 до 4,5 на 1000 дітей у різних регіонах країни [4].

Порушення просторових уявлень негативно впливає на розвиток, навчання та соціалізацію дітей з ДЦП, ускладнює розвиток моторики, мовлення, формування соціальних навичок та самостійності.

Особливою характеристикою всіх форм церебрального паралічу є глибока затримка психічного розвитку та порушення функціонування кінестетичного аналізатора, який відповідає за тактильні та м'язово-суглобові відчуття. Своєрідна роль у структурі порушень психічного розвитку у дошкільників із ДЦП належить несформованості просторових уявлень, виражене порушення схеми тіла, цілісного образу предмета, оптико-просторові дисфункції, неадекватність фонематичного сприйняття, стереогнозу та всіх форм праксису, цілеспрямованого автоматичного руху.

Розвиток просторового сприйняття тісно пов'язаний з пізнавальною діяльністю людини. У дошкільному віці формування поняття про простір підпорядковується загальним закономірностям розвитку людини.

Відсутність комплексних корекційних програм, спрямованих на формування просторових уявлень у дітей із ДЦП, вимагає поглибленого дослідження та вивчення проблеми з метою впровадження ефективних корекційних програм, які мають значно покращити шляхи соціалізації та якість життя дітей із ДЦП.

Аналіз останніх досліджень. Серед вітчизняних дослідників питанню фізичної та соціальної реабілітації дітей із ДЦП приділяють увагу медиків, педагогів і психологів: О. Барладин, Л. Вакуленко, О. Веремчук, Л. Гудзевич, А. Качмар, Р. Крешун, А. Кушнір, В. Козьявкін, С. Храбра, Б. Федчишин та ін.. Взаємозв'язок між тяжкістю захворювання обумовленою складністю рухових, психічних і мовленнєвих порушень розкриті в роботах А. Глоби, О. Данілавічуте, П. Ілляшенко, Н. Лещій, Н. Пахомової, Л. Савчук, В. Синьова, Н. Стаденко, Л. Ханзерук, А. Шевцова, М. Шеремет, Л. Чопик, Н. Кононенко, В. Чікіткіна та ін.).

Питанням розвитку просторової орієнтації дошкільників присвячені роботи таких авторів, як Н. Голота, Н. Дідківська, Т. Кривошея, В. Сторожева, Н. Тарнавська та ін.

Доцільність впровадження в навчально-виховний процес спеціальних та загальноосвітніх шкіл новітніх комп'ютерних технологій розглядають у своїх працях науковці О. Качуровська, О. Легкий, С. Миронова та інші.

Питання навчання та виховання дітей з церебральним паралічем (ДЦП) набуває все більшої актуальності, проте вітчизняна наука, на жаль, не має достатньої теоретичної бази для ефективного вирішення

цієї проблеми. До недавнього часу українські фахівці орієнтувалися переважно на авторитетні зарубіжні джерела, які, як правило, зосереджувалися на питаннях ранньої комплексної реабілітації дітей з ДЦП, їх початкового навчання та психокорекційної підтримки.

Однак, нагальною потребою сьогодення є розробка нових, адаптованих до українських реалій та сучасних подій, програм навчання дітей із ДЦП. Це потребує наукового обґрунтування та чіткої методичної підтримки на всіх етапах розвитку дітей.

Дослідження Н. Березенко, Б. Буховець, Л. Федченко, Л. Ханзерук та ін. присвячені подоланню порушень психофізичного розвитку дошкільників із церебральними порушеннями, розкривають складність даної проблеми, що вимагає активізувати пошук ефективних шляхів та засобів розвитку у таких дітей зорово-просторового гнозизу, а саме: просторових уявлень, мислення та орієнтації, як однієї з основних потреб індивіду в дошкільному та молодшому шкільному віці.

Відтак, формування просторової орієнтації відіграє ключову роль у психічному розвитку дітей та підготовці їх до навчання в школі. Недостатній рівень розвитку просторових уявлень може призвести до численних труднощів у майбутньому (Н. Голота, В. Кобильченко, І. Омельченко, Ж. Піаже, М. Семаго, Н. Семаго та ін.). Дослідження Б. Архіпова, І. Омельченко, А. Семенович, Є. Синьової, Л. Ханзерук, С. Умрихін доводять, що розвиток просторового орієнтування і просторово-часових уявлень окрім пізнавального розвитку є основою й емоційного життя дитини.

Отже, важливим напрямом підготовки дітей цієї категорії до шкільного навчання є цілеспрямоване формування у них просторових уявлень і навичок просторової орієнтації. Ефективне навчання дітей з церебральним паралічем вимагає створення спеціальних умов для реалізації їхніх потенційних можливостей. Шляхи і засоби корекції рухових порушень у дітей із ДЦП найбільш повно висвітлені в наукових дослідженнях і методичних розробках Г. Богданова, В. Гагара, К. Горобець, С. Демчук, С. Конопляста, Б. Мицкан, Т. Мицкан, А. Синиця, Л. Ханзерук, та ін.

Проблему формування просторових уявлень у дітей з порушеннями розвитку досліджували І. Бобренко, С. Кондратенко, М. Оселедченко, Л. Чопик та ін.

Останні дослідження в цій галузі підкреслюють важливість просторових уявлень для загального розвитку та функціонування дітей із ДЦП. Дослідники виявили, що порушення просторових уявлень можуть негативно впливати на навчання, побутове функціонування та

розвиток соціальних навичок дітей із ДЦП. Оскільки такі діти з порушеннями просторових уявлень можуть мати труднощі при опануванні навичками читання, письма, математики та іншими навчальними досягненнями. Окрім того, порушення просторових уявлень ускладнюють виконання таких завдань, як одягання, їжа, пересування та спілкування з оточенням. Серед інших порушень просторових уявлень можуть спостерігатись труднощі з розумінням соціальних сигналів та налагодженням стосунків з однолітками.

Питання розробки та впровадження умов для стимулювання та розвитку просторової орієнтації у дітей із ДЦП, а також методичного забезпечення цього процесу, недостатньо висвітлені в сучасних наукових дослідженнях і практичних рекомендаціях.

Існуючі програми та методики, переважно спрямовані на розвиток просторової орієнтації у дітей з ДЦП та орієнтовані на використання загальних форм і видів рухової активності. Проте змістове наповнення цих форм і видів діяльності залишається невизначеним, що не дає змоги в повній мірі враховувати особливості дітей із ДЦП на засадах індивідуалізації та персоналізації. У зв'язку з цим, виникає необхідність у розробці інноваційних технологій з формування у дітей з церебральними порушеннями просторової орієнтації.

Аналіз психолого-педагогічних та медико-психологічних досліджень з проблеми організації корекційно-реабілітаційної допомоги при ДЦП свідчить про недостатню увагу до комплексної профілактики та корекції оптико-просторових порушень у дітей із ДЦП з урахуванням принципів суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Мета даної статті – висвітлити результати дослідження стану сформованості просторових уявлень у дітей із ДЦП, визначити умови та розробити програму розвитку просторової орієнтації у таких дітей і перевірити її ефективність.

Виклад основного матеріалу. Узагальнення напрацювань зарубіжних та вітчизняних учених щодо корекційної роботи з дітьми із ДЦП свідчить, що особливості формування просторової орієнтації у таких дітей вимагають інтегрованого підходу, що враховує фізичні, когнітивні та психологічні аспекти їх розвитку. Однак, наразі не існує уніфікованої методики, спрямованої на формування просторової орієнтації означеної категорії дітей, що актуалізує розроблення технології розвитку просторової орієнтації у дітей із ДЦП.

Виклад основного матеріалу. З метою визначення рівня сформованості просторових уявлень у дошкільників із ДЦП, що включають розуміння просторових відносин, ступінь уміння

орієнтуватися та застосовувати їх у життєвих умовах, знання пов'язані з простором, було зорганізовано та здійснено експериментальне дослідження даного феномену.

Своєчасне, якісне та правильне діагностичне обстеження просторових уявлень у дітей із ДЦП дозволить розробити корекційну методику і програму формування навичок просторової орієнтації у таких дітей.

Дослідження проходило на базі Полтавського міського центру комплексної реабілітації для осіб з інвалідністю, який спеціалізується на наданні кваліфікованої допомоги дітям з ООП, значна частина яких страждає на порушень опорно-рухового апарату. Педагоги і психологи здійснюють індивідуальний та диференційований підхід при роботі з дітьми із ДЦП, використовуючи методи казкотерапії та піскової терапії, соціалізуючи та спонукаючи дітей з обмеженими можливостями до роботи в групі однолітків.

У структурі Міський центр комплексної реабілітації є кабінети ЛФК, фізіотерапевтичний і тренажерний зал, адаптований для малогрупових занять із дітьми з руховими порушеннями. Експериментальна робота включала три етапи, що відповідали меті дослідження: перший констатувальний (серпень – вересень 2023 р.) – передбачав два напрямки (вивчення психофізичних особливостей та просторових уявлень у дошкільників з ДЦП); другий формувальний (жовтень 2024 р. – березень 2024 р.) практична реалізація корекційної програми з формування навичок просторової орієнтації у дітей дошкільного віку із ДЦП, створення спеціальних умінь формування просторових уявлень (орієнтування у схемі власного тіла; сприйняття віддаленості предмета та його розташування; сприйняття просторових відносин між предметами; орієнтування у площині тощо), аналіз результатів перевірки ефективності експериментальної програми; третій етап контрольного експерименту (квітень – травень 2024 рр.) контрольна діагностика, яка констатує та інтерпретує результати ефективності експериментальної програми.

Діагностична програма експериментальної роботи включала такі методи: аналіз психолого-медико-педагогічної документації дітей; діагностичне обстеження, спостереження за діяльністю та поведінкою дошкільнят при виконанні режимних моментів; аналіз результатів дослідження (кількісний та якісний), методи статистичної обробки (угруповання матеріалів статичного спостереження, побудова рядів динаміки, кількісний аналіз та ін.).

Усього в експерименті взяли участь 28 дітей старшого шкільного віку. До експериментальної вибірки увійшли дошкільники з різним

ступенем тяжкості та клінічними формами ДЦП, які відвідують старшу групу з адаптованою освітньою програмою навчання. Рухові порушення варіювалися від легкого до середнього ступеня. Відбір дітей проводився на основі аналізу медичної документації та висновків психолого-медико-педагогічної комісії (ПМПК).

Дані аналізу та висновків показали, що група включала дошкільнят з різними клінічними формами захворювання: спастичною диплегією, геміпаретичною, атонічно-астатичною та змішаною (спастико-гіперкінетичною) формою. Так, аналіз медичної документації засвідчив, що у дітей із ДЦП переважає спастична форма ДЦП: 82% (58% – спастична диплазія і 24% – геміпарез), атонічно-астатична форма ДЦП діагностовано у 13% дітей, змішаний спастично-гіперкінетичний тип ДЦП спостерігається у 5% обстежених респондентів.

Мовлення більшості характеризується дизартричними розладами різного ступеня виразності. За тяжкістю рухової патології респонденти розподілені на дві групи: частина дітей пересувалася самостійно, частина – використовувала ортопедичні пристосування (тростини, «ходунки» та ін.). При відборі учасників експерименту ми виключили дітей, у яких рухова недостатність поєднувалася з інтелектуальними порушеннями та грубими сенсорними порушеннями.

Діти з легким ступенем ДЦП можуть пересуватися самостійно без застосування додаткових технічних засобів (палиця, милиці та ін.). Рухи мають достатню міру свободи. Навички самообслуговування добре сформовані. Порушення проявляються в координаційних процесах, уповільненості дій, у деяких дітей проявляється кульгавість або атипова хода. Діти із середнім ступенем ДЦП мають серйозніші рухові порушення. Ходять найчастіше із застосуванням ортопедичних засобів, самостійно можуть ходити, але в повільному темпі і за можливої контролюючої допомоги, оскільки можливі падіння. Підтримувати рівновагу у вертикальному положенні можуть тривалий час. Наявні гіперкінези. Навички самообслуговування розвинені, але діти часто потребують допомоги. Постійно відчують ускладнення у координаційних процесах. Порушення інтелекту не залежали від ступеня ДЦП: затримка психічного розвитку спостерігалася у дітей з легким і середнім ступенем прояву рухових порушень.

До експериментальної вибірки увійшли діти з легким та середнім ступенем ДЦП, частина яких має ускладнення інтелектуального розвитку у формі прояву легких інтелектуальних розладів, а частина – у формі затримки психічного розвитку (далі – ЗПР). Вік дітей на початку дослідження становив 5-6 років

В основу нашого дослідження покладено існуючі твердження про різноманітність рухових, психічних та мовленнєвих порушень,

характерних для ДЦП. Це робить психолого-педагогічне вивчення дітей із ДЦП таким, яке потребує індивідуального підходу до кожної дитини. Найбільш важливою складовою є диференціальна діагностика психічного розвитку при ДЦП. При її проведенні необхідно враховувати всі фактори, що впливають на психологічний розвиток дитини, зокрема: сенсорна та соціальна депривація, труднощі спілкування та рухові порушення.

На думку Н. Кононенко, найбільш об'єктивною є психолого-педагогічна діагностика, оскільки вона базується на тривалому спостереженні за дітьми в поєднанні з експериментальним дослідженням індивідуальних психологічних функцій [1, с.41].

В основу нашого дослідження покладено методику вивчення просторових уявлень дошкільників Г. Хворова та Л. Котлова [5], з метою визначення рівня психічного розвитку дошкільників із ДЦП використано адаптовану методику Л. Мороз, для дітей зі складним порушенням (інтелектуальні та рухові порушення) [2] методику Н. Стаденко, П. Ілляшенко узагальнену С. Яковлевою [6].

В процесі діагностики якість виконання завдань оцінювались за п'ятибальною шкалою, де 5 – нормальний розвиток просторової орієнтування; 4 – дитина робить помилки, але при повторному показі виправляє їх самостійно; 3 – дитина відчуває труднощі, розгублена, робить невпевнено, з помилками; 2 – дитина невірно виконує завдання; 1 – дитина не завершує роботу.

За результатами дослідження рівень розвитку зорово-просторового гнозису переводять у середніх балах: нульовий – 1 – 20 балів, низький – 21 – 40 балів, середній – 41 – 60 балів, високий 61 – 80 балів.

Діагностика просторової орієнтації у нашому дослідженні має такі особливості:

- 1) вона обумовлена заняттями лікувальної фізичної культури, у межах якої вивчається розвиток просторової орієнтації;
- 2) діти мають ДЦП різного ступеня тяжкості, зокрема у поєднанні з інтелектуальними порушеннями чи затримкою психічного розвитку;
- 3) вибірка сформована з дітей старшого дошкільного віку.

На підставі цих особливостей нами було складено карту оцінювання просторової орієнтації дітей старшого дошкільного віку із ДЦП.

З урахуванням існуючих теоретичних підходів ми провели діагностику сформованості у дошкільників просторових уявлень, недостатність яких, переважно виражається в:

- труднощах практичного орієнтування у просторі;

– труднощах практичного розпізнавання (розрізнення та виділення) просторових ознак у предметах та явищах навколишньої дійсності;

– недостатньому вмінні узагальнювати виділені ознаки та адекватно відображати їх у мовленні.

Дослідження проводилась з урахуванням індивідуального підходу в ігровій формі, тривалістю 30 хвилин. Діагностичний інструментарій було розподілено на чотири блоки:

1. Орієнтування в схемі тіла.
2. Сприйняття віддаленості та розташування предмета.
3. Сприйняття просторових відносин між предметами.
4. Орієнтування на площині.

Перед діагностикою була зорганізована підготовча робота, яка включала: проведення батьківських зборів, отримання згоди батьків на участь дітей; проведено бесіди з педагогами, які надають освітні послуги дітям (логопедом, корекційним педагогом, керівниками гуртків, лікарями тощо). Процедура тестування проводилась в кабінеті ЛФК у присутності лікаря та педагога.

У ході аналізу результатів дослідження та визначення рівня сформованості просторових уявлень у дошкільників із ДЦП ми з'ясували, що сформованість уявлень про образ власного тіла потребує додаткової уваги, оскільки 18% респондентів не могли виконати завдання, пов'язані з орієнтуванням у схемі тіла. Варто зазначити, що серед них були, як дошкільники з когнітивними порушеннями розвитку так і з затримкою психічного розвитку. Більшість учасників – 50,5%, продемонстрували достатній рівень сформованості орієнтування у власному тілі, але відчували труднощі при орієнтуванні у тілі співрозмовника. Найскладнішими виявилися завдання, що потребували орієнтування на малюнку, здатними виконати його виявилися лише 14,5% учасників.

У процесі виконання завдань на сприймання віддаленості предметів та їх місце знаходження найпростішим просторовими поняттями для дошкільнят із ДЦП виявилися "верх" і "низ" (100%), діти легко визначали та вербалізували дані напрямки.

Поняття "ближче", "далі", "перед" і "за", "біля" сприймалися складніше, деякі діти не могли виконати завдання (25,2%), інші потребували допомоги спеціаліста у вигляді повторення інструкції, демонстрації прикладу (43,2%).

У визначенні просторових відносин між предметами не всі учасники змогли виконати завдання, пов'язані з цією темою (21,6%). Мовлення даної групи дітей характеризується ускладненнями в побудові фраз та несформованістю зв'язного мовлення. Для більшості дітей ці завдання виявилися складними, потребували допомоги, вони

не слухали інструкції до кінця, не могли виконати завдання та потребували додаткового роз'яснення і стимуляції до виконання – 57,6%. Лише 14,5% впорались із завданням і не потребували додаткової допомоги.

За результатами виконання діагностичних завдань на просторове орієнтування у русі та у процесі групової діяльності було отримано наступні результати: найбільші труднощі викликала організація групової діяльності (наприклад, стати в колону, шеренгу, покласти предмет на вказане місце) – 68,4%, ускладнення з просторовим орієнтуванням у русі та під час гри – 72%

Результати дослідження свідчать про те, що просторові уявлення у дошкільнят із ДЦП формуються з суттєвими порушеннями, найбільш виражені труднощі спостерігаються при орієнтуванні у схемі тіла співрозмовника, сприйнятті просторових відносин між предметами, організації групової діяльності та просторовому орієнтуванні у русі. Саме окреслені проблеми стали основними для розробки програм корекційно-педагогічної роботи з даною категорією дітей .

За результатами дослідження найнижчі показники отримали 14,2% дітей (в яких діагностовано ДЦП переважно середнього ступеня з легким інтелектуальним порушенням). Це засвідчує наявність порушення передумов формування інтелектуальної діяльності.

На підставі проведеного констатувального етапу експерименту було виділено дві групи дітей – експериментальну групу (далі – ЕГ) та контрольну групу (далі – КГ), що збалансовані за кількісними і якісними показниками. В кожній групі були діти з різним рівнем тяжкості ДЦП та сформованості просторової орієнтації. До обох груп увійшло по чотирнадцять дошкільників зі співставним рівнем психофізичного розвитку (див. рис. 1).

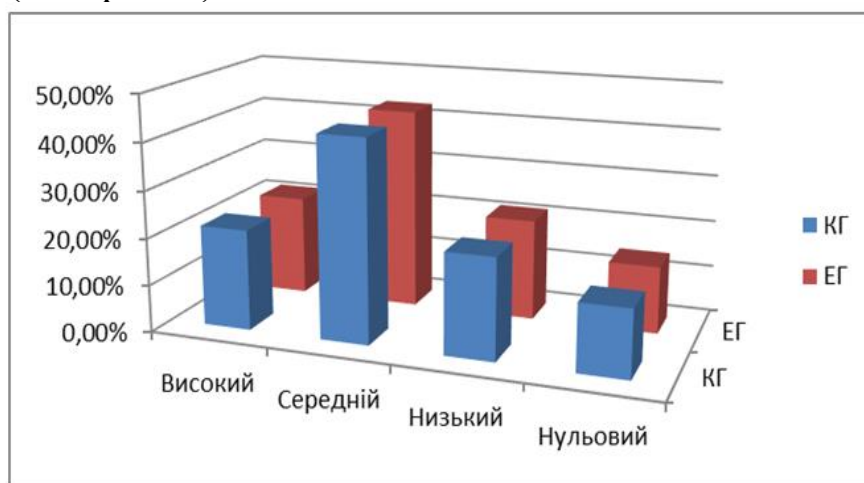


Рис. 1. Рівні сформованості просторової орієнтації дошкільників із ДЦП

Як засвідчують результати дослідження (Рис. 1) КГ та ЕГ майже не різняться за рівнями сформованості просторової орієнтації, що зумовлено складністю порушень психомоторної сфери дітей із ДЦП. Утім такий поділ відображає закономірності корекційних впливів, що передбачають групування дітей за принципом однакового (або близького) рівня розвитку для проведення з ними занять.

Отримані результати вивчення рівня сформованості просторових уявлень у дошкільників із ДЦП (n=10) на констатувальному етапі експерименту свідчать про необхідність проведення цілеспрямованої корекційно-розвиткової роботи, спрямованої на формування вміння орієнтуватися у просторі та застосовувати знання у життєвих умовах.

Корекційно-педагогічна робота з дітьми з ДЦП передбачає інтегрований підхід, що враховує постійно взаємодіючий вплив рухових, мовленнєвих і психічних розладів на динаміку розвитку дитини. Виходячи з цього, необхідно забезпечити комплексну стимуляцію розвитку всіх аспектів психіки, мовлення і моторики дошкільників з основою на корекцію рухових порушень.

З метою формування просторової орієнтації дітей з ДЦП нами розроблена програма корекційних занять з лікувальної фізичної культури (далі – ЛФК) з урахуванням сучасних теоретико-методичних підходів до роботи з такими дітьми та на основі нормативних документів.

Програмна концепція розвитку просторового орієнтування у дітей старшого дошкільного віку з ДЦП на заняттях ЛФК полягає у вдосконаленні їх психофізіологічного розвитку з впливом на моторно-кінестетичні функції та обов'язковою активізацією міжаналізаторних зв'язків.

Серед завдань, які вирішує програма занять з ЛФК у процесі формування просторових уявлень дошкільників із ДЦП формування та розвиток: навичок просторової орієнтації; вміння орієнтуватися в основних просторових напрямках; здатності орієнтуватися на площині; координації; включення до активного словника просторової термінології; вдосконалення навичок пересування та орієнтації в просторі; здібності орієнтування на аркуші паперу; розвиток оптико-просторового сприйняття; покращення емоційного фону в результаті ігрової діяльності.

У розробці та під час реалізації програми ми виходили з положень, обґрунтованих вітчизняними науковцями, про такі етапи розвитку практичного орієнтування в просторі:

- орієнтація «на собі»;
- орієнтування «до / від себе» (орієнтир – власне тіло);

- орієнтування на місці;
- орієнтування за схемою;
- самостійне малювання просторової схеми [3, с.186].

Враховуючи той факт, що основа ЛФК складається зі спеціально підібраних фізичних вправ, з метою ефективної реалізації реабілітаційної програми та успішного формування просторових уявлень у дітей із ДЦП варто дотримуватись наступних рекомендацій: раніше розпочинати відновлювальні заходи; поетапно застосовувати їх упродовж усіх етапів роботи з дитиною; скласти комплекс реабілітаційних процедур; індивідуалізувати вплив засобів ЛФК з урахуванням індивідуальних особливостей пацієнтів і перебігу захворювання. Під час розробки Програми ми також враховували зміст та способи проведення вправ ЛФК в роботі з дітьми з ДЦП, а саме: вправи на розвиток дрібної моторики, вправи на розтягування м'язів, тренування на розслаблення м'язів, вправи на виконання та автоматизацію побутових рухів, дихальні вправи, вправи на витривалість, лікування положенням.

Важливим аспектом пропонованої програми є включення в заняття елементів ментального фітнесу (англ. *mind fitness*), як системи, що забезпечує розвиток когнітивних та рухових здібностей людини. Працює система за допомогою спеціально розроблених програм. Вони складаються з вправ, ігрових завдань, дидактичних та рухливих ігор, стратегічних завдань, прийомів, заснованих на психофізичному впливі [7].

Однією з таких програм є програма Brain-Gym, що включає 26 вправ, спрямованих на відновлення, тренування та активацію різних сенсомоторних навичок, які позитивно впливають на когнітивні здібності людини. Вправи розділені на чотири групи та спрямовані на розвиток чотирьох видів сенсомоторних навичок. Відповідно до даних наукової літератури, методика Brain Gym, що інтегрує теорію нейронауки і практику освітньої кінезіології [70], покращує латеральність, увагу, уяву, синхронізацію роботи півкуль мозку, що, в свою чергу, позитивно впливає на читання, письмо, мовлення, мислення та координацію рухів. Вправи програми ґрунтуються на теорії нейронауки та практиці освітньої кінезіології, допустиме застосування програми як додаткової до традиційних методів реабілітації.

В нашій програмі елементи програми Brain Gym використовувались, як комплекс вправ для розвитку трьох основних груп рухових навичок:

Організація тіла та рівноваги та підвищення вправності володіння спрямованими рухами (вміння тримати голову, сидіти, стояти та ходити, тягти, штовхати, обертати, переносити предмети). "Енергетичні" вправи цієї групи допомагають пацієнтам взаємодіяти з предметами в навколишньому середовищі.

Організація особистості та соціальна рівновага (фіксація на самоконтролі, груповій роботі та взаємодії з іншими людьми). Вправи цієї групи допомагають усвідомлювати своє місце в соціальному середовищі.

Управління рухом (повзання, біг, ходьба, лазіння, стрибання та інші складні рухи). Вправи цієї групи допомагають пацієнтам краще розуміти своє тіло у просторі та координувати рухи.

Спілкування та сенсомоторна координація (вміння бачити, слухати, малювати, рахувати, писати, кидати та ловити м'яч та інші дії, що потребують координації рук та очей). Вправи цієї групи допомагають пацієнтам краще обробляти інформацію та спілкуватися з оточуючими.

Інтенсивність програми – 3 заняття на тиждень тривалістю 25 хвилин.

Структура заняття з лікувальної фізкультури має певні особливості. Під час занять необхідно робити 2-3 перерви по 1-2 хвилини для забезпечення фізичної рекреації дітей. Використання вправ для відпочинку будуть більш ефективними в положенні сидячи або лежачи з розслабленими м'язами.

Вступна частина складається з загальнорозвивальних та корекційних раніше вивчених вправ. Рухи виконуються з повільною і помірною швидкістю, охоплюючи основні групи м'язів. Основна частина спрямована на вивчення нового матеріалу, відпрацювання в ускладнених умовах раніше вивчених рухів і вправ. Вправи з навантаженням чергуються з вправами на дихання та розслаблення. У заключній частині заняття необхідно привести організм дитини у стан спокою, відновити дихання та частоту серцевих скорочень. Наповнюваність групи – 4-5 дітей старшого дошкільного віку із ДЦП. Групи формувались без обмеження за статевою належністю, проте важливою умовою було порівняння рівнів психічного та фізичного розвитку дітей. Отже, діти контрольної групи займалися за планом нормативної програми з ЛФК, а діти експериментальної групи – за розробленою нами корекційною програмою.

Зміст програми ЛФК, в якій провідним видом є рухова (моторна) діяльність, було доповнено різними видами діяльності: ігровою (у тому числі рольові ігри, ігри з правилами, використання); образної та схематичної наочності в іграх і т. ін.), комунікативної (комунікація з

дорослими та однолітками), когнітивно-дослідницької (дослідження предметів світу); самообслуговування; конструювання з різних матеріалів, у тому числі модулів, паперу, натуральних та інших матеріалів; образотворчої (малювання, ліплення, аплікація), музичної (сприйняття та розуміння сенсу музичних творів, спів, ритмічні музичні рухи, дитячі музичні інструменти, театр),

Організаційне забезпечення реалізації програми передбачало: урахування особливих освітніх потреб дітей експериментальної групи; організація розвивального предметно-просторового інклюзивного середовища з урахуванням особливих освітніх потреб дітей із ДЦП; підбір та використання спеціального обладнання з урахуванням рухових можливостей дітей; дотримання ортопедичного режиму; особливості моторики дітей ЕГ; особливості мовленнєвого розвитку дітей ЕГ; доступні дії на момент діагностики; рівень сформованості просторових уявлень.

Реалізацію програми здійснювали одночасно з лікувально-реабілітаційною роботою, застосовуючи необхідні лікарські засоби, масаж, фізіотерапію. При цьому процес корекції та реабілітації супроводжували консультаціями, що дозволяють усім учасникам дослідження (інструктору ЛФК, логопеду, дефектологу, батькам) обговорювати та аналізувати результати корекційно-розвиткової роботи.

Для реалізації Програми нами використовувалося таке спеціальне обладнання: посібники та дидактичний матеріал (календарі погоди, додаткові таблички для розрізнення просторових напрямків); ортопедичні пристрої; спеціальні допоміжні засоби (ручки та тримачі для ручок, обтяжувачі для рук), м'які килимки, сенсорні доріжки, драбинки зі сходами, спеціальні іграшки, що відповідають характеристикам дітей, а також санітарним та гігієнічним вимогам; тренажери для розвитку маніпулятивних функцій рук, гімнастичні палки, тренажер Євмінова та ін.

Спеціалізоване обладнання створювало комфортну атмосферу та надавало позитивний вплив на психіку дитини.

Усі перелічені організаційні, методичні та процесуальні умови тісно були переплетені між собою. Але при цьому форми корекційно-розвивальної роботи варіювалися залежно від цілей та труднощів, з якими стикалися діти експериментальної групи Просторові уявлення, встановлені між об'єктом та суб'єктом під час певного виду діяльності, уточнювалися та фіксувалися в інших видах з поступовим ускладненням.

Для успішної реалізації програми були залучені інші фахівців Міський центр комплексної реабілітації та батьки дошкільників. Вони брали активну участь у навчанні дошкільнят, допомагали своїм дітям

відпрацьовувати та закріплювати матеріал, раніше сформований фахівцями супроводу

Усього було проведено 24 заняття ЛФК з дітьми експериментальної групи з розвитку просторової орієнтації, учасники контрольної групи займалися ЛФК за стандартною програмою.

Проведення повторного обстеження дітей контрольної та експериментальної груп продемонструвало позитивні зміни у сформованості просторових уявлень учасників обох груп. Підвищився відсоток учасників дослідження, які демонструють високий та середній рівень сформованості просторових уявлень. У більшості дітей не виникало труднощів словесно назвати просторові категорії. Згідно з інструкціями педагога, вони могли розташовувати об'єкти «відносно один до одного» практично без помилок. У словесній формі могли позначити розміщення предметів відносно один одного та показувати їх у дії. Позитивну динаміку було виявлено також у показниках орієнтування в схемі власного тіла та тіла співрозмовника, лише іноді плутаючи праву та ліву руку дітей, показаних на малюнках. Дошкільнята могли розрізняти просторові поняття «ближче», «далі», а також напрямки «вгору», «вниз», «вперед», «назад». Вони справлялися з розташуванням предметів на аркуші паперу, згідно з інструкцією педагога і давали відповіді на запитання. До експериментальної групи увійшло чотирнадцять дошкільників, які по завершенню формуючого експерименту продемонстрували наступні результати представлені вигляді рисунка (див. рис. 2).

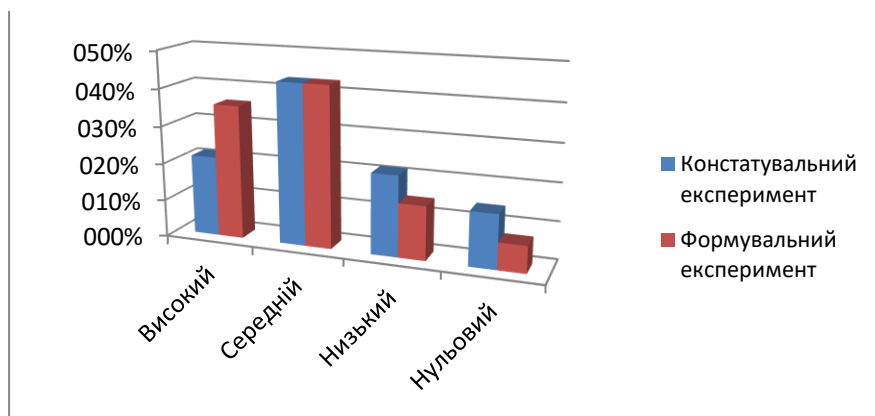


Рис. 2. Рівні сформованості просторової орієнтації дошкільників із ДЦП експериментальної групи за результатами формувального етапу дослідження

Отримані на контрольному етапі дослідно-експериментальної роботи результати стану сформованості просторових уявлень з використанням засобів та методів ЛФК, запропонованих у рамках

експериментальної програми констатували позитивні зміни у проявах просторової орієнтації в дошкільників експериментальної групи. Однак, зауважимо, що високі результати зафіксовано у тих дітей із ДЦП, які не мали когнітивні порушення. У дошкільників із ДЦП, які мали ускладнення у вигляді легких інтелектуальних порушеннях виявлено незначне покращення навичок просторової орієнтації.

Найбільший приріст результатів відбувся за групами показників «Дослідження сприйняття просторових відносин між предметами» та «Дослідження орієнтування у просторі». На наш погляд, це сталося за рахунок активного включення рухово-кінестетичного аналізатора на заняттях з ЛФК.

Висновки. Дослідження засвідчило недостатній стан сформованості у дітей із ДЦП навичок просторової орієнтації, що зумовило розроблення комплексної програми її формування. Особливістю запропонованої програми є включення у традиційну програму ЛФК засобів ментальної гімнастики, а саме вправ системи Brain-Gym, що включає вправи, що спрямовані на відновлення, тренування та активацію різних сенсомоторних навичок, які позитивно впливають на рухову сферу та когнітивні здібності дитини.

У результаті дослідження експериментально підтверджено ефективність розробленої програми та запропонованих спеціальних умов з формування просторової орієнтації дошкільників із ДЦП: інклюзивне середовище ДНЗ, що забезпечує безпеку і стимулює рухову активність дитини; матеріально-технічне забезпечення процесу формування просторових уявлень; диференціація змісту корекційної роботи з урахуванням клінічної форми ДЦП; корекційно-розвивальна робота з опорою на всі аналізатори з обов'язковим включенням моторно-кінестетичного аналізатора; формування та відпрацювання просторових уявлень у всіх видах рухової активності дошкільників; використання ментального фітнесу як засобу розвитку моторики, координації рухів, контролю над своїм тілом, сприяння розвитку балансу, підвищення мотивації та участь в заняттях.

Бібліографія

- 1. Кононенко, Н.М.,** Чікіткіна, В.В. (2022). Комплексна реабілітація дітей з дитячим церебральним паралічем. *Сучасні тенденції спрямовані на збереження здоров'я людини*, 3, 39–42.
- 2. Кравченко, А.І.** (Ред.). (2021). Логопедично-реабілітаційний супровід дітей із порушеннями психофізичного розвитку. Суми: Цьома С. П.
- 3. Мартинюк, І.К.** (2019). Розвиток пізнавальних можливостей дошкільників з функціональними порушеннями зору. *Україна. Здоров'я нації*, 2, 185–187.
- 4.** Стат. Бюлетень МОЗ України, 2014; Моїсеєнко Р.О., 2014; Мартинюк В.Ю., 2016; Maenner M.J. et al., 2016.

5. Хворова, Г., Котлова, Л. (2023). Сучасні технології психолого-педагогічного супроводу дітей з порушеннями розвитку. Житомир: Вид-во ЖДУ імені І. Франка. **6. Яковлева, С.Д.** (2002). Значення методики комплексного психофізіологічного дослідження розумового розвитку дітей з дитячим церебральним паралічем. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»,* 1, 68–75. **7. Heydenfeldt, J.A.,** Herkenhoff, L., Coe, M. (2017). Cultivating mind fitness through mindfulness training: Applied neuroscience. *Performance Improvement, 50(10),* 21–27.

References

1. **Kononenko, N.M., & Chikitkina, V.V.** (2022). Kompleksna reabilitatsiia ditei z dytiachym tserebralnym paralichem [Complex rehabilitation for children with cerebral palsy: vascular diseases of the brain]. *Suchasni tendentsii spriamovani na zberezhennia zdorov'ia liudyny [Modern trends are aimed at preserving human health],* 3, 39–42 [in Ukrainian]. **2. Kravchenko, A.I.** (Ed.). (2021). *Lohopedychno-reabilitatsiinyi suprovid ditei iz porushenniamy psykhofizychnoho rozvytku [Speech therapy and rehabilitation support for children with disorders of psychophysical development].* Sumy: Tsoma S. P. [in Ukrainian]. **3. Martyniuk, I.K.** (2019). Rozvytok piznavalnykh mozhlyvostei doshkilnykiv z funktsionalnymy porushenniamy zoru [Development of cognitive abilities of preschoolers with functional visual impairments]. *Ukraine. Health of the nation, 2,* 185–187 [in Ukrainian]. **4. Biuleten MOZ** Ukrainy, (2014); Moiseienko R.O., (2014); Martyniuk V.Iu., (2016); Maenner M.J. et al., (2016). [in Ukrainian]. **5. Khvorova, H., & Kotlova, L.** (2023). *Suchasni tekhnolohii psykhologo-pedahohichnoho suprovodu ditei z porushenniamy rozvytku [Modern technologies of psychological and pedagogical support of children with developmental disorders].* Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU imeni I. Franka [in Ukrainian]. **6. Yakovleva, S.D.** (2002). Znachennia metodyky kompleksnoho psykhofizyolohichnoho doslidzhennia rozumovoho rozvytku ditei z dytiachym tserebralnym paralichem [The value of the methodology of a complex psychophysiological study of the mental development of children with cerebral palsy]. *Scientific Journal of Kherson State University Series: Psychological Sciences, 1,* 68–75 [in Ukrainian]. **7. Heydenfeldt, J.A.,** Herkenhoff, L., & Coe, M. (2017). Cultivating mind fitness through mindfulness training: Applied neuroscience. *Performance Improvement, 50(10),* 21–27.

Авторський внесок: Пахомова Н. – 30%, Губарь О. – 30%, Коваленко В. – 20%, Баранець І. – 20%.

Стаття отримана 16.02.2024 р.

УДК 378.147 (371.126)

DOI 10.32626/2413-2578.2024-23.268-277

Л. ПРЯДКО

<https://orcid.org/0000-0002-7168-4601>

ЗАСТОСУВАННЯ КЕЙС-МЕТОДУ В ПІДВИЩЕННІ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Відомості про автора: ПРЯДКО Любов, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, спеціальної освіти та менеджменту Сумського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, м. Суми, Україна. У колі наукових інтересів: реалізація інклюзивної освіти в Україні, диференційований підхід, шляхи реалізації індивідуалізації навчання дітей з особливими освітніми потребами, створення дидактичного середовища в інклюзивному навчальному закладі.

Contact: Lubov PRYADKO, assistant professor, Ph.D., assistant professor of Department of Vocational Education and Management of Sumy Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education, Sumy, Ukraine. In terms of research: an implementation of inclusive education in Ukraine, a differentiated approach, the ways of implementing an individual training of children with the special educational needs, the creation of didactic environment in an inclusive school.

Відомості про наявність друкованих статей: 1. Прядко Л.О. Шляхи забезпечення індивідуалізації навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчального закладу. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук. журнал. Суми. Вид-во СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2016. С.246-274. **2. Прядко Л.О.** Особливості індивідуалізації навчання в інклюзивному навчальному закладі. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): зб. наук. праць. Вип. 7, у 2 т. Т.2. С. 144-152. **3. Прядко Л.О.** Аспекти реалізації індивідуалізації навчання дітей з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої освіти. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*: зб. наук. праць. Вип. 13, у 2 т. 2019. Т. 2. С. 210-219. **4. Прядко Л.О.** Особливості реалізації педагогічної підтримки дітей з особливими освітніми потребами в умовах закладу загальної середньої освіти. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)* : зб. наук. праць. Вип. 16. **5. Прядко Л.О.** Розвиток інклюзивної компетентності сучасного вчителя в умовах інституту післядипломної освіти. *Inclusion and diversity* : науковий журнал. Випуск 3, 2024. 63-67.

Прядко Л.О. Застосування кейс-методу в підвищенні інклюзивної компетентності педагогів закладів загальної середньої освіти. У статті представлено та розкрито особливості застосування кейс-методу в підвищенні інклюзивної компетентності педагогів закладів загальної середньої освіти. Інклюзивна компетентність вимагає високого рівня підготовленості, професіоналізму, творчості, не тільки володіння педагогічними знаннями, але і здатності застосовувати їх у нестандартних ситуаціях, які часто виникають у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. Такого рівня інклюзивної компетентності, який дозволить вчителю ефективно здійснювати власну професійну діяльність в умовах спільного навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами та їх нормотиповими однолітками. Забезпечення психолого-педагогічного супроводу вчителів та асистентів-вчителів, індивідуальної підтримки навчальної діяльності кожного слухача під час дистанційного навчання потребує зміни позиції викладача з інформатора, транслятора знань, контролера на консультанта, модератора, тьютора, фасилітатора. Кейс-метод представлено як систему ситуаційних вправ, що дає змогу наблизити курси підвищення кваліфікації вчителів та асистентів учителів до вирішення реальних практичних ситуацій. Він сприяє розвитку винахідливості, вмінню вирішувати проблеми, розвиває здібності проводити аналіз і діагностику проблем. Зазначено, що викладач виступає в ролі координатора роботи, не нав'язує свою точку зору, але спрямовує думку слухачів курсів підвищення кваліфікації у потрібному напрямку за допомогою навідних запитань. Кейс-метод постійно активізує увагу слухачів, формує самостійність мислення та цілеспрямованість особистості, що в умовах європейської та світової інтеграції забезпечить реалізацію професійного та інтелектуального потенціалу. Описано основні типи кейсів: кейс-випадок, кейс-вправа, кейс-ситуація та проілюстровано прикладами із практики.

Ключові слова: інклюзивна компетентність, кейс-метод, курси підвищення кваліфікації, освіта дорослих.

Pryadko L. Application of the case method in improving general secondary education institutions teachers' inclusive competence. The article presents and reveals the specifics of the case method use in increasing the inclusive competence of teachers of general secondary education institutions. Inclusive competence requires a high level of preparedness, professionalism, creativity, not only pedagogical knowledge possession, but also the ability to apply it in non-standard situations that often arise while working with children with special educational needs. That is, such a level of inclusive competence that will allow a teacher to effectively implement

his own professional activity in conditions of joint education and upbringing of children with special educational needs and their healthy peers. Providing psychological and pedagogical support for teachers and teacher's assistants, individual support for educational activities of each student during distance learning requires the change in position of a teacher from an informant, translator of knowledge, controller to a consultant, moderator, tutor, facilitator. The case method is presented as a system of situational exercises, which makes it possible to bring training courses for teachers and teacher's assistants closer to solving real practical situations. It promotes the development of ingenuity, the ability to solve problems, develops the ability to analyze and diagnose problems. It is noted that the teacher acts as a work coordinator, does not impose his point of view, but directs the opinion of students of advanced training courses in the right direction with the help of leading questions. The case method constantly activates the attention of listeners, forms independent thinking and purposefulness of an individual, which in terms of European and world integration will ensure the realization of professional and intellectual potential. The main types of cases are described: case-occasion (a case that tells about the particular occasion; it is used during a lecture to illustrate a certain idea or raise a question for discussion); case-exercise (gives student the opportunity to apply the acquired skills in practice); case-situation (a classic case that requires listener to analyze the situation and find effective ways out of the problem) and illustrated by examples from practice.

Key words: inclusive competence, the case method, advanced training courses, adult education.

Постановка проблеми. Останніми роками українська система вищої освіти веде пошук нових технологій навчання в контексті трансформаційних соціально-економічних та освітніх процесів. Інклюзивна компетентність вимагає високого рівня підготовки, професіоналізму, креативності, не лише володіння педагогічними знаннями, а й уміння застосовувати їх у нестандартних ситуаціях, які часто виникають у роботі з дітьми з освітніми труднощами. Сформована компетентність дозволяє вчителю ефективно здійснювати свою професійну діяльність в умовах спільного навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами та їхніх стандартних однолітків.

З огляду на це, у процесі професійного навчання важливо використовувати інтерактивні методи та інноваційні технології навчання, які сприятимуть створенню активного життєвого простору, нестандартних професійних навичок та гуманістичних цінностей.

Пандемія, військовий стан змусили викладачів закладів післядипломної педагогічної освіти активізувати пошук методів

активного навчання слухачів курсів підвищення кваліфікації. Викликом для педагогічної спільноти стало дистанційне навчання.

Дистанційна форма навчання сформувалася в результаті процесу інформування суспільства та освіти, яка є однією з перспективних, гуманістичних, цілісних форм навчання, що орієнтується на індивідуалізацію навчання. Перевагою дистанційного навчання є можливість навчатися у зручний час, у власному темпі та в будь-якому місці; можливість навчання без відриву від роботи, максимальна доступність навчальних матеріалів.

Крім того, дистанційне навчання дає можливість реалізувати принципи «комфортності» та «індивідуальності». Водночас, окрім використання дистанційної освіти, шукаються нові, практично орієнтовані технології, щоб підвищити рівень їхнього професійного розвитку, вибудувати в них критичне та раціональне мислення, забезпечити високий потенціал для реалізації ефективних професійних рішень.

Забезпечення психолого-педагогічного супроводу вчителів та асистентів вчителів, індивідуальний супровід навчальної діяльності кожного слухача під час дистанційного навчання вимагає зміни позиції вчителя від інформатора, транслятора знань, контролера.

Сучасний викладач інституту післядипломної педагогічної освіти виступає в таких іпостасях:

1. Викладач-консультант. Традиційна подача матеріалу викладачем передбачає відсутність, заміну навчальних завдань порадами в дистанційному режимі. Головна мета – навчити слухача отримувати нові знання.

2. Викладач-модератор. В основі моделювання лежить використання спеціалізованих технологій, які допомагають організувати процес відкритого спілкування, обміну думками, що спонукає слухача до прийняття рішень за рахунок реалізації внутрішнього потенціалу. Основними методами роботи викладача-модератора є такі, які заохочують і активізують слухачів до діяльності, визначають їх проблеми, організовують процес обговорення та створюють атмосферу дружньої співпраці.

3. Викладач-тьютор. Здійснює педагогічний супровід слухачів. Діяльність викладача-тьютора спрямована на роботу з суб'єктивним досвідом слухача, аналіз його пізнавальних інтересів, намірів, потреб і особистих прагнень.

4. Завдання педагога-тьютора – допомогти слухачам отримати максимальну віддачу від навчання, стежить за їхнім прогресом, забезпечує зворотний зв'язок під час виконання завдань, консультує слухачів і підтримує інтерес до навчання протягом усього часу. Проходження курсів підвищення кваліфікації забезпечить можливість

використання різних форм контакту з ним (особисті зустрічі, електронна пошта, відео-конференції).

5. Викладач-фасилітатор. Викладач-фасилітатор приймає та розуміє внутрішній світ своїх слухачів, залишається доброзичливим, допомагає у вирішенні складних питань, створює сприятливі умови для інтерактивної взаємодії у процесі навчання [2].

Одним із таких методів є кейс-метод, який ми вважаємо є перспективним і своєчасним при підвищенні інклюзивної компетентності педагогів закладів загальної середньої освіти під час дистанційного навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Кейс-метод були предметом наукового пошуку вітчизняних (В. Біскун, Н. Волкова, В. Галузинський, Р. Гуревич, Т. Костюк, О. Медкова, О. Пометун, Г. Товканець, В. Ягоднікова) вчених та зарубіжних (Д. Гарвін, В. Донхем, В. Еллет, К. Крестенсен, С. Лауншпах, С. Райнхардт, Л. Рейнольд, та ін.). Вони однозначно наголошують на тому, що кейс-метод дозволяє здійснювати навчання в діалоговому режимі, під час якого учасники навчального процесу взаємодіють з метою побудови взаєморозуміння, спільного вирішення навчальних завдань, розвитку індивідуальних якостей учасників. Питанням застосування кейс-методу у підвищенні інклюзивної компетентності педагога закладу загальної середньої освіти під час дистанційного навчання наразі приділено недостатньо уваги, що і зумовило вибір теми дослідження.

Мета статті – характеристика кейс-методу як технології аналізу ситуацій та визначення його ролі у підвищенні інклюзивної компетентності педагогів закладів загальної середньої освіти під час дистанційного навчання.

Виклад основного матеріалу. Кейс-метод або метод ситуаційних вправ є інтерактивним методом навчання, який дає змогу наблизити процес навчання до реальної практичної діяльності вчителів та асистентів вчителів. Як відомо, кейс (від англ. case) – це опис конкретної ситуації або випадку в будь-якій сфері: соціальній, економічній, медичній тощо. Однак кейс містить не лише опис, але й певну проблему чи протиріччя, і ґрунтується на реальних фактах. Використання кейс-методів або кейс-технологій у педагогіці дає змогу реалізувати принципи комунікативного підходу в навчанні [1, с.35].

Зараз також існує окремий тип педагогіки, заснований на принципах кейс-технологій – це кейс-педагогіка, яка реалізує новітній підхід до навчання, коли дві дисципліни навчання співпрацюють для вирішення проблеми. Це сприяє розвитку винахідливості, вміння вирішувати проблеми, аналізувати та діагностувати ділові ситуації. Це метод, заснований насамперед на педагогічному спілкуванні, має чітко визначену тему, мету, дидактичну функцію. Результатом такого

спілкування є вирішення проблеми, вирішення проблеми, пошук шляхів вирішення критичної ситуації.

Головне, що спілкування в навчальному процесі – це не просто обмін думками чи знаннями, це активізація інтелектуальної діяльності, народження нових знань, формування вмінь використання теоретичних знань у конкретній ситуації. Поєднання знань з різних галузей, прийняття думки іншої людини, колективна праця над вирішенням проблеми, визнання чужого досвіду, дозволяє сучасному вчителю брати на себе відповідальність за прийняття рішень, за результат своїх дій.

На думку сучасних дослідників Г. Товканець, С. Шевчук [4-5], цінність кейс-технології полягає в тому, що вона відображає практичну задачу і вимагає усвідомлення комплексу знань, якими необхідно оволодіти при вирішенні поставленої задачі.

Суть кейс-методу полягає в тому, щоб слухачі ініціювали самостійне вивчення та вирішення ситуацій, конструювали власне бачення проблем та їх вирішення, розвивали вміння дискутувати та обговорювати педагогічні ситуації. Проведення курсів підвищення кваліфікації передбачає професійну діяльність не лише молодих фахівців, але і осіб більш зрілого професійного віку. Це теж не може не впливати на організацію освіти дорослих.

Проводячи курси підвищення кваліфікації за вибором слід спиратися на специфіку освіти дорослих:

- повага до особистості та здатність особистості самостійно досягати успіху;
- врахування наявного практичного життєвого досвіду, який є основою для подальшого відбору матеріалу для навчання;
- орієнтація на задоволення існуючих потреб, які визначені як пріоритетні;
- можливість якнайшвидшого використання набутих знань;
- необхідність встановлення зворотного зв'язку щодо планування, здійснення та вдосконалення організації навчально-виховного процесу [7-8].

Зауважимо, що в залежності від різних ознак, дослідники поділяють кейси на різні групи за складністю:

1) ілюстративні навчальні ситуації – кейси (на практичному прикладі навчити учнів алгоритму прийняття правильного рішення в професійній ситуації);

2) навчальні ситуації – кейси що передбачає формулювання проблеми, в якій описується ситуація за певний проміжок часу (діагностика ситуації та самостійне визначення зазначеної проблеми);

3) навчальні ситуації – кейси, яка описує більш складну ситуацію, ніж у зазвичай, де проблема явно не визначена, а

представлена у вигляді даних (самостійна ідентифікація проблеми, пропозиція альтернативних шляхів її вирішення з аналізом доступних ресурсів).

4) прикладні вправи, в яких описується конкретна нестандартна ситуація, що склалася, пропонується знайти шляхи виходу з неї (пошук шляхів вирішення проблеми) [4, с.149].

Участь викладача в застосуванні кейс-методу – це вся необхідна організація, щоб бесіда, диспут чи будь-яка рольова гра були цікавими, корисними, ефективними, захопленими та насиченими певним змістом.

Для підвищення інклюзивної компетентності слухачів бажано мати набір кейсів, які допоможуть у підготовці до практичних занять.

Для досягнення ефективного впливу на вирішення дидактичного завдання будь-яка ситуація, представлена в кейсі, обов'язково повинна включати проблему, яку необхідно визначити, описати і навіть спробувати знайти причину явища. При цьому бажано, щоб ситуація чи випадок не були явно окресленими, вони повинні бути певною мірою завуальованими, прихованими за описом дії, що відбувається. У запропонованих кейсах не може бути дано варіантів рішення, оскільки саме в самостійному пошуку цього рішення або рішень і полягає освітній потенціал методу.

Під час проведення курсів підвищення кваліфікації вчителів та асистентів вчителів слід використовувати кейси як події, які реально відбуваються у професійній діяльності для того, щоб спровокувати дискусію у слухачів та підштовхнути їх до обговорення, аналізу ситуації, та виходу з неї.

Опишемо основні типи кейсів та проілюструємо прикладами із практики: кейс-випадок, кейс-вправа, кейс-ситуація.

Кейс-випадок – це короткий кейс, який розповідає про окремий випадок. Він використовується під час лекції, для того, щоб проілюструвати певну ідею або підняти питання для обговорення.

Приклади.

1. Під час карантину під час Covid-19 педагог зустрів у місті свого учня, і першим з ним привітався: «Добрий день!». На що хлопець відповів здивовано: «Так зараз же карантин...».

2. Хлопчик має бажання навчатися, але має розсіяну увагу і схильність повторювати поведінку за іншими, потребує постійних додаткових звернень і пояснень. Має звичку постійно дивуватись: чому він допустив помилку? чому всі вважають що це правильно в них на дошці, якщо правильно так як він зробив у зошиті? При цьому помилка є очевидною: написання в слові не тієї букви.

3. Хлопчик з неблагополучної сім'ї. Під час дистанційного навчання телефонує вчителю тато і кричить: «Уроки робити ми не

будемо, бо в нас не має Інтернету, забирайте його куди хочете і робіть з ним уроки, хоч під школою хай стоїть».

Кейс-вправа надає слухачу можливість застосувати на практиці здобуті навички. Найчастіше використовується там, де необхідно провести кількісний аналіз.

Приклади.

1. У дівчинки аутизм. Вона видає звуки то низької частоти, то високої, цей звук пронизує все тіло оточуючих, його неможливо довго витримати.

2. Дитина один день може гарно займатися, читати, писати, рахувати приклади, а наступного дня ніби це все бачить вперше. Також має проблеми в самообслуговуванні.

3. Учню на той момент було вже 13 років, хлопчик пубертатного періоду. Він асистента вчителя не сприймав взагалі, якщо матір була настроєна позитивно і лояльно, то учень ставився вороже. Перші дні він соромився, відмовлявся від допомоги асистента, не хотів, щоб на нього звертали увагу.

Кейс-ситуація – класичний кейс, що вимагає від слухача аналізу ситуації. В ньому найчастіше ставиться запитання: «Чому ситуація набула такого розвитку і як становище можна виправити?».

Приклади.

1. Хлопчик доглядав кімнатні квітково-декоративні рослини: поливав, протирав листочки. Поруч росла розсада овочевих культур у посівних ящиках, яка висівалась учнями старших класів. Хлопчик подумав, що це бур'ян і вирвав всю розсаду. Коли виконав роботу, то почав хвалитися: «Подивіться, як я доглянув за квітами та вирвав увесь бур'ян у ящиках! Я молодець!». А ця розсада повинна була висаджуватись на навчально-дослідну ділянку.

2. Батьки сприймають асистента вчителя, як власного вчителя їх дитини, до якого можна звертатися з будь-якими проханнями стосовно навчання і ви ніби «чарівник», який може їх виконати. Таке значення асистента вчителя батьки і сформували у дитини з освітніми труднощами. Коли хлопчик прийшов на урок, перше запитання в дитини було: «А правда в тебе все чарівне? І ручка що сама пише? І лінійка незвичайна?». Кожного уроку дитина просила в асистента вчителя дати свої речі, щоб виконувати завдання. Оскільки дитина була впевнена, що ці речі справді їй допоможуть і нададуть впевненості в собі.

3. Дівчинка має бажання навчатися, але не завжди може справитись із завданнями. В особі асистента вчителя вона бачить не педагога, а свого товариша, помічника, який завжди прийде на

допомогу в складній для неї ситуації. У зв'язку з цим не може самостійно розпочати виконання завдання.

Роботу над кейсом має таку послідовність: аналіз – пошук причин появи симптомів, виявлення справжньої причини, пошук варіантів рішення, вибір оптимального рішення, реалізація; контроль.

Звичайно, кейс-метод не принесе користі, якщо його відірвати від решти навчального процесу. Він має застосовуватися нарівні з іншими методами викладання. Питання, яке закономірно постає перед викладачем, коли рішення про використання кейс-методу на заняттях вже прийнято, це питання про те, чи існує об'єктивний критичний мінімум (або максимум) кейсів, який забезпечить цілісність курсу та досягнення поставлених навчальних цілей. Важко дати універсальну пораду в цьому питанні, адже все залежить не тільки, та не стільки, від бажання викладача, але й від інтелектуального та освітнього рівня аудиторії, з якою ми працюємо, від її готовності працювати по-новому. Викладач виступає в ролі координатора завдання, не нав'язуючи свою точку зору, а вказуючи в правильному напрямку за допомогою навідних запитань. Тільки після загального обговорення справи в групі він має право викласти свою точку зору.

Висновки. Застосування кейс-методу у процесі проходження курсів кваліфікації під час дистанційного навчання дозволяє підвищити пізнавальний інтерес до вирішення проблем дітей з освітніми труднощами, сприяє розвитку дослідницьких, комунікативних та творчих навичок. Кейс-метод сьогодні має активне застосування в Україні, оскільки відповідає потребам часу і несе в собі великі можливості.

Проведене дослідження не вичерпує всіх питань, пов'язаних з застосування кейс-методу в підвищенні інклюзивної компетентності педагогів закладів загальної середньої освіти. Подальші дослідження будуть присвячені розробці методичних рекомендацій для викладачів інституту післядипломної освіти по роботі над кейсами.

Бібліографія

1. Гузь, А. М. (2023). Особливості реалізації кейс-методу в професійній підготовці майбутніх фахівців з навігації й управління морськими суднами. Збірник наукових праць: педагогічні науки. 101, 35-41. **2. Волкова, Н. П.** (2018). Інтерактивні технології навчання у вищій школі: навчально-методичний посібник. Дніпро : Університет імені Альфреда Нобеля. **3. Сурмін, Ю. П.** (2005). Метод аналізу ситуацій (Casestudy) та його навчальні можливості. Глобалізація і Болонський процес: проблеми і технології : кол. моногр. К. : МАУП. **4. Товканець, Г. В.** (2020.) Особливості застосування кейс-методу у процесі професійної підготовки майбутнього фахівця. Серія

«Педагогіка, соціальна робота». 20. 148-150. **5. Шевчук, С.** (2014). Кейс-метод як засіб зростання майстерності педагога професійної школи. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, 3. 64-72. **6. Ягоднікова, В. В.** (2009). Інтерактивні форми і методи навчання у вищій школі : навчально-методичний посібник. Київ : ДП «Вид. дім «Персонал», 80. **7. Jarvis, P.** (2004). *Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice* 3rd ed. London : Routledge Falmer,. 320. **8. Knowles, M.** (1984). *The Adult Learner: A Neglected Species* (3rd Ed.). Houston, TX : Gulf Publishing, 232.

References

1. Huz', A. M. (2023). Osoblyvosti realizatsiyi keys-metodu v profesiyniy pidhotovtsi maybutnikh fakhivtsiv z navihatsiyi y upravlinnya mors'kyumy sudnamy. [Peculiarities of implementation of the case method in professional training of future specialists in navigation and management of sea vessels]. *Zbirnyk naukovykh prats': pedahohichni nauky*. 101, 35-41. [in Ukrainian]. **2. Volkova, N. P.** (2018). Interaktyvni tekhnolohiyi navchannya u vyshchii shkoli: navchal'no-metodychnyy posibnyk. [Interactive learning technologies in higher education]. Dnipro : Universytet imeni Al'freda Nobelya. [in Ukrainian]. **3. Surmin, YU. P.** (2005). Metod analizu sytuatsiy (Casestudy) ta yoho navchal'ni mozhlivosti. [Method of analyzing situations (Casestudy) and its educational possibilities]. *Hlobalizatsiya i Bolons'ky protses: problemy i tekhnolohiyi : kol. monohr.* K. : MAUP. [in Ukrainian]. **4. Tovkanets', H. V.** (2020.) Osoblyvosti zastosuvannya keys-metodu u protsesi profesiynoyi pidhotovky maybutn'oho fakhivtsya. [Peculiarities of using the case method in the process of professional training of a future specialist]. *Seriya «Pedahohika, sotsial'na robota»*. 20. 148-150. [in Ukrainian]. **5. Shevchuk, S.** (2014). Keys-metod yak zasib zrostannya maysternosti pedahoha profesiynoyi shkoly. [The case method as a means of increasing the skill of a vocational school teacher]. *Pedahohika i psykholohiya profesiynoyi osvity*, 3. 64-72. [in Ukrainian]. **6. Yahodnikova, V. V.** (2009). Interaktyvni formy i metody navchannya u vyshchii shkoli. [Interactive forms and methods of learning in higher education]. *navchal'no-metodychnyy posibnyk*. Kyiv : DP «Vyd. dim «Personal», 80. [in Ukrainian]. **7. Jarvis, P.** (2004). *Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice* 3rd ed. London : Routledge Falmer, 320. [in English]. **8. Knowles, M.** (1984). *The Adult Learner: A Neglected Species* (3rd Ed.). Houston, TX : Gulf Publishing, 232 [in English].

Стаття отримана 15.02.2024 р.

УДК 376-056.264-053.4:81'233

DOI 10.32626/2413-2578.2024-23.278-287

Л. СТАХОВА

<https://orcid.org/0000-0002-0540-0674>

К. ЗЕЛІНСЬКА-ЛЮБЧЕНКО

<https://orcid.org/0000-0002-9986-4989>

А. КРАВЧЕНКО

<https://orcid.org/0009-0001-9238-9628>

ЛОГОРИТМІЧНІ ВПРАВИ В ПРОЦЕСІ КОРЕКЦІЇ ПОРУШЕНЬ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Відомості про автора: **СТАХОВА Лариса**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, Суми, Україна. У колі наукових інтересів: проблема корекції порушень загального недорозвитку мовлення в дітей дошкільного віку. **ЗЕЛІНСЬКА-ЛЮБЧЕНКО Катерина**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка, Суми, Україна. У колі наукових інтересів: проблема надання допомоги дітям з порушеннями мовленнєвого розвитку. **КРАВЧЕНКО Анатолій**, кандидат педагогічних наук, професор кафедри логопедії Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, Суми, Україна. У колі наукових інтересів: проблема надання допомоги дітям з порушеннями мовленнєвого розвитку.

Contact: **Larisa STAKHOVA**, Candidate of Pedagogic Sciences, associate professor of logopaedics department at Sumy State A. S. Makarenko Pedagogical University, Sumy, Ukraine. The range of scientific aims: the problem of correction general disturbance of speech underdevelopment among the preschool children. **Kateryna ZELINSKA-LIUBCHENKO**, Candidate of Pedagogic Sciences, associate professor of logopaedics department at Sumy State A. S. Makarenko Pedagogical University, Sumy, Ukraine. The range of scientific aims: he problem of providing assistance to children with speech disorders. **Anatolii KRAVCHENKO**, Candidate of Pedagogic Sciences, professor of logopaedics department at Sumy State A. S. Makarenko Pedagogical University, Sumy, Ukraine. The range of scientific aims: he problem of providing assistance to children with speech disorders.

Стахова Л. Логоритміка в системі нейропсихологічної реабілітації після інсульту. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2020, Вип. 16, том1. С. 133-141. **Зелінська-Любченко К.** Логоритмічні вправи як засіб корекції порушень мовлення дітей дошкільного віку Сучасні проблеми логопедії та реабілітації : матеріали XI Всеукраїнської заочної науково-практичної конференції (17 листопада 2023 року, м. Суми). **Кравченко А.** Рухлива гра як засіб корекції порушень мовлення на логопедичних заняттях *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. 2018. № 61. С. 285-288

Л. Стахова, К. Зелінська-Любченко, А. Кравченко А. **Логоритмічні вправи в процесі корекції порушень мовлення дітей дошкільного віку.** У статті висвітлюється питання використання логоритмічних вправ у процесі корекції порушень мовлення дітей дошкільного віку. Логоритмічні вправи є одним з найефективніших методів корекції порушень мовлення, особливість яких полягає в поєднанні мовлення, музики та рухів в спеціальних комплексних вправах, що відбувається завдяки ритму. Зазначено, що основою логопедичної ритміки є ритм, що організовує та дисциплінує будь-яку дію, допомагає регулювати поведінку дитини, є ключем до корекції мовлення, допомагає дітям із порушеннями мовлення відчувати ритм у рухах та задіяти його під час мовлення. Визначено напрями логоритміки (розвиток музичного сприйняття, формування музично-ритмічних навичок, формування вміння змінювати швидкість, плавність та зміст рухів, формування вміння самостійно починати рух після музичного вступу) та принципи організації корекційної роботи з подолання мовленнєвих порушень в дітей дошкільного віку (принципи системного підходу, комплексного підходу, індивідуального підходу, наочності, поступового ускладнення завдань, розвитку, емоційності). Зазначено, що логопедична ритміка спрямована на розв'язання оздоровчих, виховних, корекційних та пізнавальних завдань. Представлені методи та прийоми логоритміки, які використовують в роботі з дітьми дошкільного віку із порушеннями мовлення: музично-ритмічні. Наведено приклади логоритмічних вправ,що їх можна використовувати в логопедичній роботі з дітьми старшого дошкільного віку із порушеннями мовлення.

Ключові слова: логоритмічні вправи, корекція, порушення мовлення, діти дошкільного віку.

Stakhova L., Zelinska-Liubchenko K., Kravchenko A. **Logarithmic exercises in the correcting speech disorders process of**

preschool children. The article highlights the issue of using logarithmic exercises in the correcting speech disorders process of preschool children. Logarithmic exercises are one of the most effective methods of correcting speech disorders, the feature of which is the combination of speech, music and movements in special complex exercises, which occurs due to rhythm. It is noted that the basis of speech therapy rhythms is the rhythm that organizes and disciplines any action, helps to regulate the child's behavior, is the key to speech correction, helps children with speech disorders to feel the rhythm in movements and use it during speech. Logarithmic exercises are emotionally colored, provide freedom and ease, which makes the process of eliminating speech disorders faster and more effective; logorhythmic gives an opportunity to interact with other children, develop a sense of rhythm and coordination, increase self-esteem, and get emotional satisfaction. The logorhythmic directions (the development of musical perception, the musical and rhythmic skills formation, the formation of the ability to change the speed, movements smoothness and content, the formation of the ability to independently start a movement after a musical introduction) and the principles of organizing corrective work to overcome speech disorders in preschool children (systemic approach principles) are defined, complex approach, individual approach, clarity, gradual tasks complication, development, emotionality). It is noted that logopedic rhythms are aimed at solving health-improving, educational, corrective and cognitive tasks. Presented logorhythmic methods and techniques are used in work with preschool children with speech disorders: musical and rhythmic (listening to music, singing, walking, marching, dancing, playing with musical instruments), speech therapy (articulation exercises, breathing exercises, developmental exercises general and fine motor skills, exercises for the development of phonemic hearing), games (story role-playing games, didactic games, mobile games), verbal instructions, demonstration, imitation, encouragement. Examples of logorhythmic exercises that can be used in speech therapy work with children of older preschool age with speech disorders are given.

Key words: logarithmic exercises, correction, speech disorders, children of preschool age.

Постановка проблеми. Мова та мовлення – це основа для розвитку особистості та її компетентності, потужний інструмент, що допомагає дитині спілкуватися, пізнавати світ, виражати себе та творити. Саме тому мовленнєва підготовка до школи відіграє таку важливу роль у розвитку дошкільнят. Цей процес охоплює всі види діяльності дитини, адже мова використовується в іграх, спілкуванні з однолітками та дорослими, пізнанні навколишнього світу. Вміння чітко та правильно висловлюватися дає дитині відчуття впевненості та

робить її більш комунікабельною. Розвинений мовленнєвий апарат та навички мовлення полегшують процес навчання в школі, адже дитині легше сприймати та засвоювати нову інформацію.

Порушення мовлення можуть негативно впливати на всі сфери життя дитини, тому важливо вчасно розпочати корекційну роботу.

Логоритмічні вправи – це один з найефективніших методів мовленнєвої підготовки. Їх особливість полягає в поєднанні мовлення, музики та рухів. Логоритмічні вправи роблять мовленнєву підготовку до школи цікавою та захоплюючою для дитини. Їх можна використовувати як на заняттях у дошкільному закладі, так і вдома.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему використання логопедичної ритміки в системі корекції мовленнєвих порушень в дітей дошкільного віку розглядають теоретики та практики. О. Боряк зазначає, що логоритміка є засобом корекції просодичної сторони мовлення дітей старшого дошкільного віку з дизартрією, М. Омельченко, В. Кордонець, Н. Юдіна пропонують застосовувати засоби логопедичної ритміки в корекційній роботі з дітьми старшого дошкільного та молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку [4, 6]. Н. Бондаренко висвітлює вплив основних видів музичної діяльності на мовленнєвий розвиток дитини дошкільника [3]. О. Баскакова вважає заняття співами, музикою, ритмікою одним із засобів профілактики мовленнєвих порушень, також автор зазначає, що дані заняття сприяють розвитку сили та тембру голосу, мовленнєвого дихання, модуляції [1]. В. Галущенко звертає увагу на те, що вокалотерапія, як одна з найбільш адаптованих методик для роботи з дітьми дошкільного віку, вирішує завдання з розвитку просодичної сторони мовлення та артикуляційно-мімічної моторики у дітей з порушеннями мовлення [5]. Ю. Рібцун зазначає, що музично-дидактичні ігри мають на меті розвиток у дітей вміння визначати джерело та напрямок звучання, чути та розрізнити немовленнєві звуки, диференціювати мелодії, що, в свою чергу, сприяє розвитку слухового сприймання, уваги та пам'яті дітей дошкільного віку [9]. М. Ракульцева розглядає особливості подолання заїкання у дітей старшого дошкільного віку засобами логоритміки [8].

Мета статті: висвітлити необхідність використання логоритмічних вправ у процесі корекції порушень мовлення дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Логоритмічна робота з дітьми дошкільного віку передбачає визначення кількох напрямів:

- розвиток музичного сприйняття – формування та розвиток уміння сприймати та відтворювати музичні образи, поєднувати різноманітні рухи з характером музики;

- формування музично-ритмічних навичок – слухати музику, відчувати ритм музики, ритмічно й виразно рухатися, враховуючи ритм музики, а також прискорювати і сповільнювати рухи залежно від темпу музики;

- формування вміння змінювати швидкість, плавність та зміст рухів відповідно до характеру музики та музичної фрази;

- формування вміння самостійно починати рух після музичного вступу [2].

Логопедична ритміка спрямована на розв'язання наступних завдань:

1) оздоровчі – розвиток та вдосконалення загальної та дрібної моторики, слухового та зорового сприймання, дихальної функції, зміцнення м'язового апарату, удосконалення фізичних якостей, формування правильної постави, ходи тощо;

2) пізнавальні – формування та розвиток рухових умінь та навичок, координації рухів, формування вміння орієнтуватися в просторі, контролювати власні дії, переключатися з однієї діяльності на іншу, зосереджувати увагу тощо;

3) виховні – виховання уміння виявляти свої власні здібності, бажання удосконалюватися, взаємодіяти, виховання особистісних якостей;

4) корекційні – подолання порушень мовленнєвого розвитку, розвиток дихання, просодичних компонентів мовлення, артикуляційної та дрібної моторики, формування та вдосконалення рухів статичної та динамічної координації, розвиток рухової пам'яті та довільної уваги, нормалізація м'язового тону [10].

Основою логопедичної ритміки є ритм, він організовує та дисциплінує будь-яку дію, вкладаючи її в певну форму. Це допомагає регулювати поведінку дитини, а також використовується для її виховання та розвитку. Також ритм є ключем до корекції мовлення, допомагає дітям із порушеннями мовлення відчувати ритм у рухах та задіяти його під час мовлення. Саме завдяки ритму в спеціальних комплексних вправах слово, музика і рух об'єднуються.

Під час виконання музично-рухових вправ діти отримують помірні фізичні навантаження, які, в свою чергу, збуджують та стабілізують нервові процеси, що дає позитивний корекційно-терапевтичний ефект.

Музика, рух та слово можуть поєднуватися в різних варіантах, проте, яким би не було це поєднання, звучання музики та виконання руху та впорядковують моторно-рухову сферу дитини. Це також поліпшує зорово-рухову координацію та позитивно впливає на особистість дитини і якість її мовлення [7].

Логоритмічні вправи та логоритмічні ігри доцільно використовувати на логопедичних заняттях з корекції звуковимови, розвитку фонематичних процесів, формування та удосконалення лексико-граматичних категорій та заняттях з розвитку зв'язного мовлення.

Під час організації та проведення необхідно враховувати, що корекційні заняття будуть ефективнішими за умови великого рухового досвіду дитини, коли в неї буде більше впевненості в собі та своїх діях. Відомо, що обмеженість рухів у дитини може затримувати розвиток психічних функцій, включаючи мовлення. Логоритмічні заняття, що поєднують музику, рух та художнє слово, допомагають вирішити цю проблему. Емоційне забарвлення, свобода та невимушеність, які дають логоритмічні вправи, роблять процес усунення мовленнєвих порушень більш швидким та ефективним. Крім того, логоритміка сприяє соціалізації особистості дитини, адже вона дає можливість взаємодіяти з іншими дітьми, розвивати почуття ритму та координації, підвищувати самооцінку, отримувати емоційне задоволення.

Організація корекційної роботи з подолання мовленнєвих порушень в дітей дошкільного віку має відбуватись з урахування таких принципів:

- принципу системного підходу (врахування структуру дефекту, взаємопов'язаність складових мовленнєвої системи);

- принципу комплексного підходу (здійснення корекційної роботи поза логопедичних занять, взаємодії з іншими фахівцями, батьками);

- принципу індивідуального підходу (врахування індивідуальних особливостей пізнавальної діяльності, розвитку сенсорних відчуттів, моторної сфери, рівня мовленнєвого розвитку дитини, а також механізмів, структури та симптоматики мовленнєвого порушення);

- принципу наочності (використовування дидактичного картинного, предметного та іграшкового матеріалу);

- принципу поступового ускладнення завдань (завдання та мовленнєвий матеріал пропонується дітям від простого до складного);

- принципу розвитку (визначення завдань, труднощів, етапів, які знаходяться в зоні найближчого розвитку дитини);

- принципу емоційності (створення позитивної емоційної атмосфери на занятті, що викликає в дітей почуття радості від успішного виконання завдань та сприяє формуванню в дітей внутрішніх мотивів на основі співпраці з педагогом).

На логопедичних заняттях можна використовувати широкий спектр методів і прийомів, які умовно можна поділити на групи.

1. Музично-ритмічні:

- слухання музики (використовується для розвитку музичного сприйняття, слухового сприймання, почуття ритму, темпу, динаміки);
- співи (сприяють розвитку артикуляційного апарату, дихання, сили та висоти голосу, почуття ритму, корекції звуковимови, пам'яті);
- музично-ритмічні рухи - ходьба, марширування, танці, ігри з музичними інструментами (сприяють розвитку координації рухів, моторики, почуття ритму, темпу).

2. Логопедичні:

- артикуляційні вправи (сприяють розвитку м'язів мовленнєвого апарату, покращенню вимови звуків);
- дихальні вправи (сприяють розвитку правильного мовленнєвого дихання);
- вправи на розвиток загальної та дрібної моторики;
- вправи на розвиток фонематичного слуху (впливають на фформуванн вміння розрізняти звуки мовленн).

3. Ігрові:

- сюжетно-рольові ігри (сприяють розвитку уяву, творчості, зв'язного мовлення, збагачення словника, удосконалення граматичної складової мовлення);
- дидактичні ігри (сприяють формуванню та удосконаленню мовленнєвих навичок);
- рухливі ігри (сприяють розвитку координації рухів, почуття ритму, темпу, моторику).

Також використовують такі прийоми як словесні інструкції (які мають бути чіткими, зрозумілими, лаконічними), показ (логопед показує вправи, рухи, артикуляцію звуків), імітація (діти імітують дії логопеда), заохочення (похвала, стимулювання, підтримка).

Наведемо приклади логоритмічних вправ та ігор, що їх можна використовувати на логопедичних заняттях.

У дидактичній грі «Чарівні стрічки» діти мають слухати музику та співвідносити її з певною порою року – знайти стрічку відповідного кольору: біла – зима, жовта – осінь, зелена – весна, червона – літо. Потім дітям пропонують заспівати уривок з пісні про зиму, літо, весну або осінь, при цьому діти виконують танцювальні рухи зі стрічкою в руках.

У мовленнєвій грі з рухами «Машина» діти промовляють та виконують рухи одночасно: бі-бі-бі гуде машина (ритмічно плескають в долоні), не поїду без бензину (ритмічно тупають ногами), буду я крутить руля (руками імітують рухи ніби тримають кермо), ми поїдемо в поля (ритмічно тупають ногами).

Логоритмічна гра «Ланцюжок слів» передбачає вміння дітей визначати останній звук в словах та придумувати слова на певний звук. Діти сидять в на килимку, одна дитина тримає два горішки. Під музику

діти плескають в долоні, дитина, яка тримає горішки, стукає горішок об горішок; коли музика зупиняється, дитина яка тримає горішки, передає горішки сусіду та називає певне слово, сусід має назвати останній звук. Далі діти знов під музику плескають в долоні, коли закінчується музика, дитина, яка тримає горішки називає слово на останній звук попереднього слово та передає горішки сусіду.

Вправа «Вгору-вниз» передбачає вміння говорити на видиху, сприяє закріпленню вимови звуків в складах, словах та фразах, удосконаленню звуко-складової структури слова. Діти мають підніматися навшпиньки, піднімаючи при цьому руки вгору, роблять вдих, потім повільно опускаються на повну стопу, руки опускають вниз (до підлоги), на видиху промовляють відкриті склади (са, со, су тощо), закриті (ас, ос, ус тощо), зі збігом приголосних (ска, ско, ску, аск, оск, уск тощо). Поступово дітей вправляють у промовлянні слів різної складової структури та фраз.

Спів вокалізів – діти співають голосні звуки на будь-яку знайому мелодію. Також ми давали дітям можливість придумати свою мелодію та заспівати, проспівувати слова, чистомовки, віршовані тексти. Діти співають під музичний супровід дорослого або самі грають на ксилофоні.

Проспівування звуків під музичний супровід можна поєднати з пальчиковою гімнастикою. Наприклад, виконуючи вправу «Пальчики вітаються», діти одночасно співають склади, або слова, що відносяться до певної категорії – овочі, транспорт, меблі, посуд тощо (за проханням педагога) або слова з певним звуком, що римуються (риба, дерево, ракета, рукавиця, торт, карета, рак, корова, барабан, робот, черепаха, кран) з опорою на наочність.

У руховій праві «Промовляй та стрибай» діти мають промовляти римовані слова з певним звуком та стрибати в обруч на кожен наголошений склад.

У руховій праві «Промовляй та крокуй» дітям пропонують проспівувати та одночасно крокувати слова складної звуко-складової структури на кожен склад, нові слова, які вводяться в словник дітей або ті слова, які використовують для автоматизації поставлених звуків.

Вправа з хусточкою передбачає закріплення в дітей знань про речення та вміння будувати речення, правильно узгоджуючи слова між собою. Дітям пропонують сісти на стільчики та розглянути сюжетну картинку. Одна дитина тримає хусточку, складає речення, проспівує його та передає хусточку сусідові. Також цю вправу можна проводити на початку заняття, коли діти висловлюють очікування від заняття або в кінці заняття, коли діти кажуть, чого вони навчилися.

Висновки. Логопедична ритміка є одним із засобів корекції мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку. Логоритміка

мотивує дітей до спілкування, адже вони поєднують в собі рухи, музику та мовлення. Логоритмічні вправи та ігри знайомлять дітей з новими словами та фразами, пов'язаними з музикою, рухами та ритмом, активізують словник дітей, покращують мовленнєве дихання, сприяють розвитку рухливості моторики мовленнєвого апарату, плавності висловлювання, поліпшують процес корекції звуковимови, покращують темпо-ритмічну організацію мовлення, стан дрібної та загальної моторики дитини, допомагають дітям краще відчувати ритм мовлення, правильно інтонувати слова та фрази.

Бібліографія

1. Баскакова О. Ф. Раннє виявлення і профілактика мовленнєвих порушень у дітей. Таврійський вісник освіти. 2015. №2(50). Частина I. С.70. **2. Біляніна В. М.** Особливості проведення логоритмічних занять з дітьми дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення III рівня. *Актуальні питання корекційної та інклюзивної освіти / За загальною редакцією Бойчука Ю.Д.* Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2020. С.24-29. **3. Бондаренко Н. В.** Вплив музичного мистецтва на мовленнєвий розвиток дитини дошкільного віку. Таврійський вісник освіти. 2017. №1(57). С. 45. **4. Боряк О. В.** Корекція просодичної сторони мовлення дітей старшого дошкільного віку з дизартрією засобами логопедичної ритміки. URL : <https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/25969/Boriak.pdf?sequence=1> **5. Галущенко В. І.** Застосування інноваційних логопедичних технологій у корекційній роботі з дітьми з порушеннями мовлення. *Актуальні питання корекційної освіти.* 2016. №7. URL: <http://aqce.com.ua/download/publications/45/42.pdf/> / **6. Омельченко М. С., Кордонець В. В., Юдіна Н. М.** Особливості застосування засобів логопедичної ритміки в корекційно-педагогічній роботі з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку старшого дошкільного та молодшого шкільного віку. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* 2021. № 78. С.64-67. **7. Призванська Р.** До питання використання музично-ритмічної діяльності у корекції заїкання. *Наука і освіта.* 2023. № 1. С.58-62. **8. Ракульцева М.** Корекція мовленнєво-рухових порушень у дітей старшого дошкільного віку із заїканням у процесі логоритмічних занять. «Актуальні питання спеціальної, інклюзивної і здоров'язберезувальної освіти», (20 жовтня 2022 р.) / за загальною редакцією проф. Бойчука Ю. Д. – Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2022.163-169. **9. Рібцун Ю. В.** Організація та проведення у логопедичній групі ігор з правилами. Сучасні проблеми логопедії та реабілітації : Матеріали I Всеукраїнської науково-практичної

конференції (7-8 лютого 2012, м. Суми). Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2012. С. 47-53. **10. Шабутін С. В., Хміль С. В., Шабутіна І. В.** Зцілення музикою. Тернопіль: Підручники і посібники, 2006. 192 с.

References

1. Baskakova O. F. Rannie vyivlennia i profilaktyka movlennievnykh porushen u ditei. Tavriiskyi visnyk osvity. 2015. №2(50). Chastyna I. S.70. **2. Bilianina V. M.** Osoblyvosti provedennia lohorytmichnykh zaniat z ditmy doshkilnoho viku iz zahalnym nedorozvytkom movlennia III rivnia. Aktualni pytannia korektsiinoi ta inkliuzyvnoi osvity / Za zahalnoiu redaktsiieiu Boichuka Yu.D. Kharkiv : KhNPU im. H. S. Skovorody, 2020. S.24-29. **3. Bondarenko N. V.** Vplyv muzychnoho mystetstva na movlennievi rozvytok dytyny doshkilnoho viku. Tavriiskyi visnyk osvity. 2017. №1(57). S. 45. **4. Boriak O. V.** Korektsiia prosodychnoi storony movlennia ditei starshoho doshkilnoho viku z dyzartriieiu zasobamy lohopedychnoi rytmyky. URL : <https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/25969/Boriak.pdf?sequence=1> **5. Halushchenko V. I.** Zastosuvannia innovatsiinykh lohopedychnykh tekhnolohii u korektsiinii roboti z ditmy z porushenniamy movlennia. Aktualni pytannia korektsiinoi osvity. 2016. №7. URL: <http://aqce.com.ua/download/publications/45/42.pdf/> / **6. Omelchenko M. S., Kordonets V. V., Yudina N. M.** Osoblyvosti zastosuvannia zasobiv lohopedychnoi rytmyky v korektsiino-pedahohichnii roboti z ditmy z porushenniamy intelektualnoho rozvytku starshoho doshkilnoho ta molodshoho shkilnoho viku. Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh. 2021. № 78. S.64-67. **7. Pryzvanska R.** Do pytannia vykorystannia muzychno-rytmichnoi diialnosti u korektsii zaikannia. Nauka i osvita. 2023. № 1. S.58-62. **8. Rakultseva M.** Korektsiia movlennievo-rukhovnykh porushen u ditei starshoho doshkilnoho viku iz zaikanniam u protsesi lohorytmichnykh zaniat. «Aktualni pytannia spetsialnoi, inkliuzyvnoi i zdoroviazberezhualnoi osvity», (20 zhovtnia 2022 r.) / za zahalnoiu redaktsiieiu prof. Boichuka Yu. D. – Kharkiv : KhNPU imeni H. S. Skovorody, 2022.163-169. **9. Ribtsun Yu. V.** Orhanizatsiia ta provedennia u lohopedychnii hrupi ihor z pravylamy. Suchasni problemy lohopedii ta rehabilitatsii : Materialy I Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii (7-8 liutoho 2012, m. Sumy). Sumy : Vyd-vo SumDPU imeni A. S. Makarenka, 2012. S. 47-53. **10. Shabutyn S. V., Khmil S. V., Shabutina I. V.** Ztsilennia muzykoiu. Ternopil: Pidruchnyky i posibnyky, 2006. 192 s.

Авторський внесок: Стахова Л. – 34%, Зелінська-Любченко К. – 33%, Кравченко А. – 33%

Стаття отримана 15.02.2024 р.

УДК 376-056.264-053.4:81'234

DOI 10.32626/2413-2578.2024-23.288-297

Л. СТАХОВА

<https://orcid.org/0000-0002-0540-0674>

Н. ПОВАЛЯШКО

<https://orcid.org/0009-0009-3592-1233>

РОЗВИТОК ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

Відомості про автора: **СТАХОВА Лариса**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, Суми, Україна. У колі наукових інтересів: проблема корекції порушень загального недорозвинення мовлення у дітей дошкільного віку. **ПОВАЛЯШКО Наталія**, вихователь, вчитель дефектолог Сумської спеціальної початкової школи 31 Сумської міської ради, Суми, Україна. У колі наукових інтересів: проблема корекції порушень розвитку в дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами.

Contact: **Larisa STAKHOVA**, Candidate of Pedagogic Sciences, associate professor of logopaedics department at Sumy State A. S. Makarenko Pedagogical University, Sumy, Ukraine. The range of scientific aims: the problem of correction general disturbance of speech underdevelopment among the preschool children. Information about the author: **Nataliia POVALIASHKO**, educator, special education teacher of Sumy special primary school 31 of Sumy City Council, Sumy, Ukraine. In the circle of scientific interests: the problem of correction of developmental disorders in preschool children with special educational needs.

Відомості про наявність друківаних статей: **Стахова Л.** Формування фразового мовлення в дітей, які не розмовляють. *Актуальні питання гуманітарних наук.* 2021,. Вип. 42. Т. 2. С. 222-227. **Стахова Л.** Рухлива гра як засіб корекції порушень мовлення на логопедичних заняттях *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.* 2018. № 61. С. 285-288. **Стахова Л.** Застосування елементів сенсорної інтеграції в логопедичній роботі з дітьми дошкільного віку. *Acta Paedagogica Volynienses.* 2021. Вип. 4. С. 151-156

Стахова Л., Поваляшко Н. Розвиток діалогічного мовлення в дітей із загальним недорозвитком мовлення. Стаття присвячена проблемі розвитку діалогічного мовлення в дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення. З метою визначення рівня розвитку діалогічного мовлення проведено вивчення вміння дитини налагоджувати контакт з незнайомцем, вести та підтримувати розмову, вільно спілкуватися з дорослим, використовувати мовленнєвий етикет, розуміти запитання різних типів та відповідати на них, послідовно і самостійно вести розмову, повно та змістовно поєднувати компоненти діалогу, використовувати правильно побудовані мовленнєві конструкції. Представлено результати первинного вивчення рівня розвитку діалогічного мовлення дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення та вторинного обстеження дітей після цілеспрямованого використання в корекційному процесі сюжетно-рольової гри. Визначено мовленнєві уміння, формування та удосконалення яких відбувалось під час корекційної роботи з розвитку діалогічного мовлення дітей із загальним недорозвитком мовлення засобом сюжетно-рольової гри, умови проведення сюжетно-рольової гри, систему дидактичних завдань використання сюжетно-рольових ігор, що сприяє розвитку різних пізнавальних процесів у дітей, наведено приклади сюжетно-рольових ігор.

Ключові слова: діалогічне мовлення, розвиток, сюжетно-рольова гра, діти дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення.

Stakhova L., Povaliashko N. Development of dialogic speech in children with general underdevelopment of speech. The article is devoted to the problem of the speech dialogic development in children of older preschool age with general speech underdevelopment. In order to determine the development level of speech dialogic, the child's ability to establish contact with a stranger, conduct and maintain a conversation, communicate freely with an adult, use speech etiquette, understand and answer different types of questions, consistently and independently conduct a conversation, fully and meaningfully combine components of educational dialogue, use correctly constructed speech structures. The primary study results of the development level of dialogic speech of older preschool children with general speech underdevelopment and the secondary examination of children after the purposeful use of a story role-playing game in a specially organized correction process are presented. The speech skills, their formation and improvement took place during the corrective work on the

development of dialogic speech of children with general speech underdevelopment by means of a story role-playing game (the ability to speak at a normal pace, clearly, the ability to communicate with a different number of interlocutors, the ability to use different forms of address, the ability to use facial expressions and gestures), the conditions for conducting a story role-playing game (the game should fascinate children, the game should be understandable for children, the game should be diverse), a system of didactic tasks for the use of story role-playing game, which promotes the development of various cognitive processes in children (perception, attention, memory, thinking, understanding), examples of role-playing games are given.

Key words: dialogical speech, development, story role-playing game, preschool children with general speech underdevelopment.

Постановка проблеми. Розвиток діалогічного мовлення у дітей із загальним недорозвитком мовлення має суттєве значення з кількох причин. Розвиток діалогічного мовлення допомагає дітям налагодити контакт з оточуючими, подружитися, брати участь у спільних іграх та навчанні, що, в свою чергу, сприяє їхній успішній соціалізації та інтеграції в суспільство. У процесі діалогу діти вчаться правильно використовувати слова, будувати речення, чітко вимовляти звуки. Діалог сприяє розвитку логічного мислення, уваги, пам'яті, уяви, діти вчаться аналізувати інформацію, робити висновки, аргументувати свою думку. Діалог дає можливість дітям виражати свої емоції та почуття, ділитися своїми думками та переживаннями, що сприяє їхньому емоційному благополуччю та розвитку емоційного інтелекту. Саме тому актуальним є пошук і впровадження ефективних методів, прийомів і засобів спеціально організованої роботи з розвитку діалогічного мовлення в дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему розвитку зв'язного діалогічного мовлення в дітей дошкільного віку розглядали Л. Виготський, Л. Щерба, Л. Якубинський, А. Богуш, А. Бородич, Н. Гавриш, Д. Лебеденко, І. Кузава, Г. Лопатіна, Н. Луцан, О. Полєвікова та інші. А. Богуш описує теорію та методику розвитку мовлення дітей загалом, Г. Лопатіна розробила методику навчання діалогічного мовлення дітей молодшого дошкільного віку, Д. Лебеденко та І. Кузава дослідили теоретичні аспекти розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку з використанням сучасних навчальних засобів, прийомів та методів [1; 3; 5]. О. Полєвікова здійснює аналіз особистісно-орієнтованого, функціонального,

комунікативно-діяльнісного, компетентнісного, культурологічного підходів до розвитку діалогічного мовлення дошкільників [6]. Багато науковців, таких як Ю. Рібцун, Г. Степаненко, В. Кисличенко, І. Середя та інші, досліджували проблему розвитку діалогічного мовлення у дітей із загальним недорозвитком мовлення [4].

А. Богуш детально вивчила ключові аспекти цього процесу, до яких належать здатність слухати і розуміти мовлення інших людей, вміння підтримувати розмову, відповідати на запитання та ставити їх. Окрім наявності мовленнєвих навичок, діалог із співрозмовником передбачає також вміння дотримуватися правил поведінки під час розмови, бути тактовною та стриманою [2].

Мета статті: висвітлити значимість використання сюжетно-рольової гри як засобу розвитку діалогічного мовлення дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення.

Виклад основного матеріалу. Проблема мовленнєвого розвитку стала на сучасному етапі розвитку суспільства предметом досліджень в різних галузях науки: лінгвістики, психолінгвістики, філософії, соціології, психології, педагогіки, логопедії. Свого часу Є. Соботович підкреслювала, що для успішного навчання рідної мови дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку, а також для глибокого розуміння механізмів мовленнєвого розвитку дитини загалом, важливо чітко розуміти сутнісні характеристики таких неоднозначних понять, як мова та мовлення. Розкриття цих понять дає ключ до аналізу мовленнєвих порушень та розробки ефективних методів їх подолання [8].

З метою вивчення рівня розвитку діалогічного мовлення дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення нами проведено бесіду з дитиною, що має на меті вивчення вміння дитини налагоджувати контакт з незнайомцем, вести та підтримувати розмову, вільно спілкуватися з дорослими. Все це дає можливість визначити рівень комунікативних навичок дитини та **оцінити її навички слухання, говоріння та емпатії**. Дорослий розпочинає бесіду з дитиною в комфортній та невимушеній атмосфері. Запитання, що їх ставить дорослий, стосуються самої дитини, її сім'ї, друзів, є відкритими, що сприяє заохоченню дитину до спілкування та дозволяє дитині розкрити свої думки, почуття та інтереси.

Під час бесіди ми оцінювали такі аспекти мовлення дитини: комунікабельність (чи дитина соромиться, чи легко вступає в розмову, чи може дитина підтримувати тему, ставити запитання, слухати співрозмовника), емоційність спілкування (чи використовує дитина

емоції в мовленні, міміку, жести, інтонацію, слова з емоційним забарвленням), самостійність (чи може дитина давати відповіді на запитання без допомоги дорослого, чи часто дитина потребує допомоги дорослого під час формулювання відповідей), повнота та змістовність відповідей (чи є відповіді дитини щодо поставленого запитання адекватними, вичерпними та інформативними, чи містять вони нову інформацію), граматичну правильність мовлення (чи правильно дитина будує речення, чи робить граматичні помилки), лексичну повноту (чи використовує дитина достатню кількість слів для вираження своїх думок), використання мовних засобів (чи використовує дитина різні слова, синоніми, фразеологізми, чи відповідають мовні засоби, які використовує дитина, її думкам). Результати даного обстеження представлені в таблиці 1.

Таблиця 1.

Рівні	Основна група	Група порівняння
Високий	0 (0%)	0 (0%)
Середній	4 (50%)	3 (38%)
Низький	4 (50%)	5 (62%)

Також ми вивчали рівень розвитку діалогічного мовлення дитини в різних аспектах: використання мовленнєвого етикету, розуміння різних типів запитань та відповіді на них, послідовність і самостійність у веденні розмови, повнота та змістовність діалогічних єдностей, використання правильно побудованих мовленнєвих конструкцій. Результати даного обстеження представлені в таблиці 2.

Таблиця 2.

Рівні	Мовленнєвий етикет	Запит інформації	Реплікування	Складання діалогу	Мовленнєвий етикет	Запит інформації	Реплікування	Складання діалогу
	Основна група				Група порівняння			
Високий	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Середній	4 (50%)	3 (38%)	4 (50%)	2 (25%)	3 (38%)	3 (38%)	3 (38%)	3 (38%)
Низький	4 (50%)	5 (62%)	4 (50%)	6 (75%)	5 (62%)	5 (62%)	5 (62%)	5 (62%)

Одним з ефективних засобів спеціально організованої роботи з розвитку діалогічного мовлення дітей із загальним недорозвитком

мовлення є сюжетно-рольова гра – найважливіший вид діяльності старших дошкільників, що сприяє формуванню пізнавальних здібностей дитини, розвитку мовлення, творчих здібностей, а також формуванню соціальних навичок. У грі діти використовують мовлення для спілкування, обговорюють свої дії та плани, діляться своїми переживаннями та емоціями, відображають дійсність, використовуючи різні мовленнєві засоби.

Удосконалення діалогічного мовлення дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення засобом сюжетно-рольової гри передбачає формування та удосконалення низки умінь:

- уміння говорити в нормальному темпі, виразно, користуватися інтонацією, вступати в діалог, підтримувати його і завершувати;
- уміння спілкуватися з одним співрозмовником та кількома для планування сумісних дій, їх обговорення та досягнення результатів;
- уміння використовувати різні форми звернення, привітання, запрошення, прохання, вибачення, згоди або відмови тощо;
- уміння доречно використовувати міміку та жести.

Ретельна підготовка, супровід та обговорення сюжетно-рольової гри значно посилюють її вплив на розвиток діалогічного мовлення дітей. Обговорення гри, розподіл ролей між дітьми допомагає дітям краще зрозуміти зміст гри, ролі та очікування, а також забезпечує активну участь дітей у грі. Під час гри потрібно підтримувати діалог між дітьми, ставити запитання, адже це стимулює мовленнєву активність дітей, збагачує зміст гри. Після закінчення гри доцільно провести бесіду з дітьми, де обговорюють, що їм сподобалося в грі, а що ні – це сприяє рефлексії та осмисленню досвіду, допомагає вдосконалювати мовленнєві навички.

Наводимо перелік сюжетно-рольових ігор та діалоги, які доцільно відпрацьовувати під час зазначених ігор.

Сюжетно-рольова гра «Сім'я». Ролі: члени родини. Дії пов'язані з побутом: готувати їжу, прибирати, гуляти з дитиною тощо. Основний діалог: під час приготування обіду мама та донька спілкуються щодо вибору страв та процесу їх приготування; під час прибирання обговорюють його план.

Сюжетно-рольова гра «Магазин». Ролі: продавець, покупець, касир. Дії дітей пов'язані з купівлею та продажем товарів. Основний діалог: продавець запитує, що хоче купити покупець, а покупець відповідає.

Сюжетно-рольова гра «Школа». Ролі: вчитель, учні, батьки. Дії дітей пов'язані з навчанням. Основний діалог: вчитель проводить урок,

ставить запитання, а учні відповідають на запитання, батьки приходять до вчителя на консультацію, ставлять запитання, вчитель відповідає.

Сюжетно-рольова гра «Лікарня». Ролі: лікар, медична сестра, пацієнти. Дії пов'язані з наданням медичної допомоги. Основний діалог: лікар вислуховує пацієнта, ставить запитання, пацієнт відповідає, лікар спілкується з медичною сестрою щодо надання медичних послуг пацієнту, медсестра виписує рецепт.

Сюжетно-рольова гра «Перукарня». Ролі перукар, відвідувачі перукарні, адміністратор. Дії дітей пов'язані з наданням послуг перукаря. Основний діалог: адміністратор пропонує послуги, перукар запитує про бажання клієнта, клієнт дає свої відповіді.

Сюжетно-рольова гра «Театр». Ролі: актори, режисер, декоратор. Дії дітей пов'язані з постановкою вистави. Основний діалог: актори репетирують, режисер дає їм вказівки, актори запитують, режисер відповідає.

Сюжетно-рольова гра «Будівництво». Ролі: будівельники. Дії дітей пов'язані з будівництвом. Основний діалог: спілкуються про об'єкт, який вони будуть будувати, обговорюють послідовність процесу.

Слід зазначити, що під час проведення сюжетно-рольової гри з метою розвитку діалогічного мовлення дітей із загальним недорозвитком мовлення доцільно дотримуватися наступних умов:

- гра має захоплювати дітей, щоб вони з радістю брали в ній участь, були активними учасниками гри, адже це є запорукою активного розвитку мовленнєвих навичок, зокрема діалогічного мовлення;
- гра має бути зрозумілою для дітей, щоб вони могли без зусиль засвоїти правила гри та брати в ній активну участь; занадто складні правила завадять дітям розібратися в грі, що негативно вплине на діалог;
- гра повинна бути різноманітною; постійне повторення однієї й тієї ж гри призведе до втрати інтересу та відсутності діалогу.

Доцільним є дотримання системи дидактичних завдань для використання сюжетно-рольових ігор, що сприяє розвитку різних пізнавальних процесів у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення, а саме:

- для розвитку сприйняття дітям необхідно давати завдання зображати різні предмети та явища, знаходити відмінності та подібності між предметами, суттєві ознаки, складати пазли;

- для розвитку уваги дітей доцільно підбирати ігрові завдання, що вимагають концентрації та переключення уваги, завдання, які діти мають виконати в обмежений час тощо;
- розвитку пам'яті сприяють завдання та інструкції щодо запам'ятовування ігрового сюжету, ігрових ролей, правил гри;
- для розвитку мислення необхідно пропонувати ігрові завдання, які розв'язуються за допомогою логічного мислення, дітям пропонують створювати нові ідеї для ігрових сюжетів, вчать планувати свої ігрові дії;
- розвитку розуміння сприяють завдання на сприймання інструкцій педагога, розуміння сутності правил гри та ігрових ролей [7].

Після проведення спеціально організованої роботи з розвитку діалогічного мовлення нами проведено повторне обстеження дітей та здійснено аналіз отриманих результатів.

Кількість дітей, які досягли високого рівня сформованості навички вести бесіду збільшилась в основній групі та групі порівняння на 50% та 25% відповідно (див. рис. 1.).

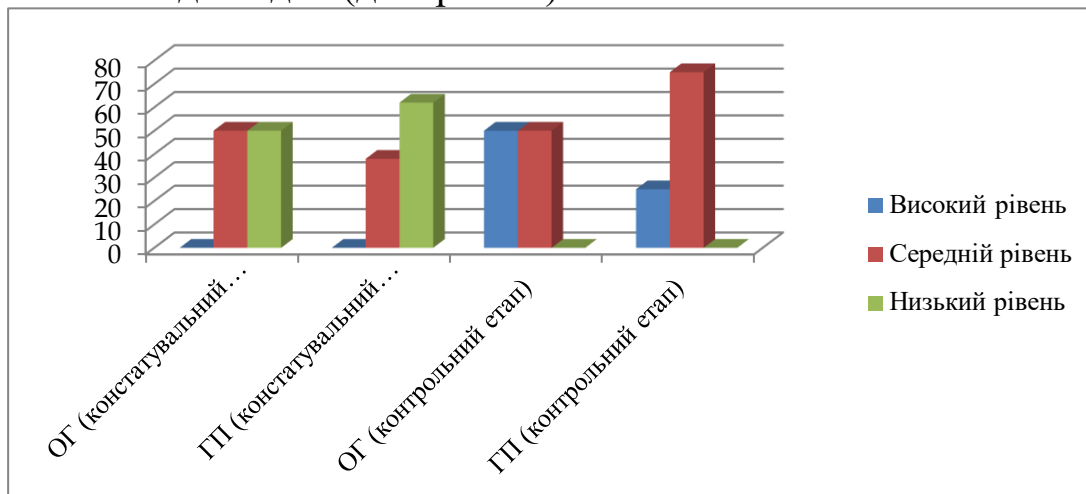


Рис. 1. Динаміка формування навички вести бесіду.

Відповіді та репліки дітей основної групи відрізнялися більшою точністю та повнотою, діти надавали більш чіткі та вичерпні відповіді, що свідчить про ґрунтовне розуміння теми. Діти демонстрували самостійність у своїх висловлюваннях, не потребували постійної допомоги з боку дорослих, використовували відносно достатню кількість лексики для вираження своїх думок, намагалися правильно будувати складні речення, їхні висловлювання були зрозумілі для оточення. Діти були активними в спілкуванні, охоче брали участь у діалогах, ставили запитання, ділились своїми думками та ідеями.

Кількість дітей, які досягли високого рівня розвитку діалогічного

мовлення збільшилась в основній групі та групі порівняння на 38% та 12% відповідно (див. рис. 2.).

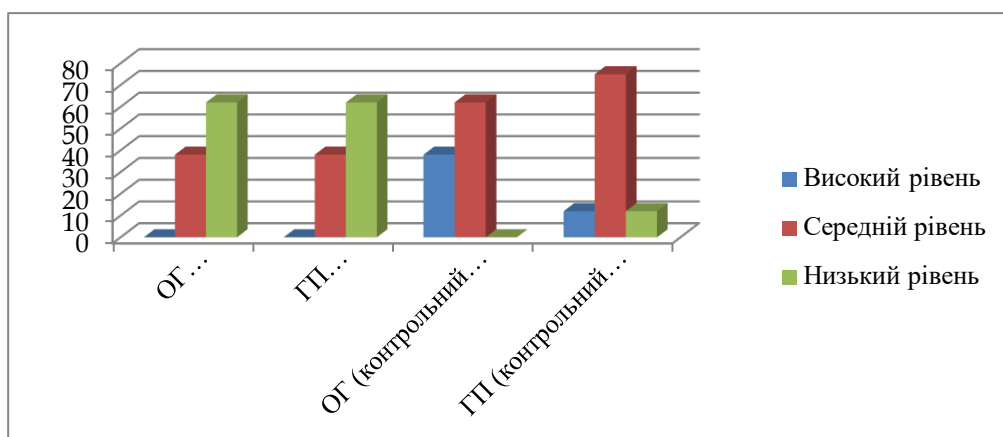


Рис. 2. Динаміка розвитку діалогічного мовлення.

Діти основної групи краще володіли різними формами мовленнєвого етикету, вільно використовували слова ввічливості під час спілкування з дорослими та однолітками, користувалися різними типами речень, що свідчить про розвиток їхнього мовлення; їхні висловлювання були не лише простими, але й складними, з різними синтаксичними конструкціями. Діти намагалися самостійно ставити запитання, щоб дізнатися потрібну інформацію, вони не соромилися говорити з дорослими та однолітками, активно брали участь у діалозі, швидко реагували на репліки співрозмовника, уважно слухали інших і вчасно вставляли свої слова.

Висновки. Розвиток діалогічного мовлення дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення потребує спеціальної корекційної роботи та пошуку ефективних засобів її організації та проведення. Сюжетно-рольова гра є ефективним засобом розвитку діалогічного мовлення дітей старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення. Вона дає можливість дітям практикуватися у спілкуванні, вчитися вести діалог, використовувати різні мовні формули та емоційно виражати себе. Важливо підбирати ігри відповідно до віку та рівня розвитку дітей. Використання ігрових форм робить процес навчання більш ефективним та приємним для дітей. Завдяки іграм діти вчаться спілкуватися, висловлювати свої думки та почуття, а також краще розуміти одне одного.

Бібліографія

1. **Богуш А. М.,** Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика : Теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах. Підручник / За ред. А. М. Богуш. Друге видання, доповнене. К. : Видавничий Дім «Слово», 2011. 704 с. 2. **Богуш А. М.** Теоретичні аспекти виховання мовної особистості дошкільника. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки.*

Бердянськ: БДПУ, 2005. № 2. 198 с. С. 21-27. 3. **Лебеденко Д.**, Кузава І. Особливості використання прийомів і методів для розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку. *Педагогічний часопис Волині*. 2018. №4 (11). С.112-116. 4. **Рібцун Ю. В.** Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей молодшого дошкільного віку із ЗНМ: програмно-методичний комплекс. К.: Освіта України, 2011. 292 с. 5. **Лопатіна Г.** Методика навчання діалогічного мовлення дітей молодшого дошкільного віку : монографія. Бердянськ : Видавець Ткачук О. В., 2014. 254 с. 6. **Полєвікова О. Б.** Аналіз підходів до розвитку діалогічного мовлення дошкільників. *Педагогічні науки : зб. наук. праць*. Херсон, 2015. Вип. 67. С. 132-139. 7. **Сікорська О. В.** Дидактичні можливості сюжетно-рольової гри в розвитку пізнавальних процесів у дітей дошкільного віку. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. 2022. Випуск 70. С. 165-174. 8. **Соботович Е. Ф.** Структура речевой деятельности и механизмы ее формирования: Науч. метод. пособие. К., АПН Украины. Ин-т дефектологи, 1997. 44 с.

References

1. **Bohush A. M.**, Navrysh N. V. Doshkilna linhvodydaktyka : Teoriia i metodyka navchannia ditei ridnoi movy v doshkilnykh navchalnykh zakladakh. Pidruchnyk / Za red. A. M. Bohush. Druhe vydannia, dopovnene. K. : Vydavnychi Dim «Slovo», 2011. 704 s. 2. **Bohush A. M.** Teoretychni aspekty vykhovannia movnoi osobystosti doshkilnyka. Zbirnyk naukovykh prats Berdianskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu. Pedahohichni nauky. Berdiansk: BDPU, 2005. № 2. 198 s. S. 21-27. 3. **Lebedenko D.**, Kuzava I. Osoblyvosti vykorystannia pryiomiv i metodiv dlia rozvytku movlennia ditei starshoho doshkilnoho viku. Pedahohichni chasopys Volyni. 2018. №4 (11). S.112-116. 4. **Ribtsun Yu. V.** Korektsiine navchannia z rozvytku movlennia ditei molodshoho doshkilnoho viku iz ZNM: prohramno-metodychnyi kompleks. K.: Osvita Ukrainy, 2011. 292 s. 5. **Lopatina H.** Metodyka navchannia dialohichnoho movlennia ditei molodshoho doshkilnoho viku : monohrafiia. Berdiansk : Vydavets Tkachuk O. V., 2014. 254 s. 6. **Polievikova O. B.** Analiz pidkhodiv do rozvytku dialohichnoho movlennia doshkilnykiv. Pedahohichni nauky : zb. nauk. prats. Kherson, 2015. Vyp. 67. S. 132-139. 7. **Sikorska O. V.** Dydaktychni mozhyvosti siuzhetno-rolovoi hry v rozvytku piznavalnykh protsesiv u ditei doshkilnoho viku. Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriiia pedahohichna. 2022. Vypusk 70. S. 165-174. 8. **Sobotovych E. F.** Struktura rechevoi deiatelnosti y mekhanyzmy ee formyrovanyia: Nauch. metod. posobyie. K., APN Ukrainy. Yn-t defektolohy, 1997. 44 s.

Авторський внесок: Стахова Л. – 50%, Поваляшко Н. – 50%
Стаття отримана 27.02.2024 р.

УДК 376-056.2/.3

DOI 10.32626/2413-2578.2024-23.298-305

B. STUPÁK

<https://orcid.org/0000-0002-9049-2154>

**VYBRANÉ ASPEKTY PRÁCE S RODIČMI DETÍ SO
ŠPECIÁLNÝMI VÝCHOVNO-VZDELÁVACÍMI POTREBAMI
SELECTED ASPECTS OF WORKING WITH PARENTS OF
CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS**

Contact : Bohuslav STUPÁK, PhD., MBA. Katolícka univerzita v Ružomberku. Katedra špeciálnej pedagogiky.

Práca s rodičmi detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami predstavuje výzvu pre školských pracovníkov a rodiny. Tento článok sa zaoberá dôležitosťou aktívnej spolupráce medzi školami a rodinami, pričom sa zameriava na pochopenie individuálnych potrieb detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a poskytovanie podpory, ktorá im umožní dosiahnuť ich plný potenciál. Diskutuje sa o stratégiách a prístupoch, ktoré môžu byť účinné pri budovaní partnerstva medzi odborníkmi a rodinami, zároveň sa prezentujú poznatky a osvedčené postupy v tejto oblasti. Uvádza možné návody a odporúčania pre pedagogických pracovníkov a rodiny, ako spoločne podporovať rozvoj detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami prostredníctvom inkluzívneho vzdelávania a účinnej komunikácie. Súčasne reflektuje výzvy a obmedzenia, ktoré môžu vzniknúť pri implementácii takýchto stratégií. Úspešná spolupráca s rodinami je kľúčová pre poskytnutie adekvátnej podpory a prostredia, v ktorom sa deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami môžu rozvíjať a prosperovať.

Kľúčové slová: dieťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, rodič, rodina

Working with parents of children with special educational needs is a challenge for school staff and families. This article explores the importance of active collaboration between schools and families, focusing on understanding the individual needs of children with special educational needs and providing support to enable them to reach their full potential. Strategies and approaches that can be effective in building partnerships between professionals and families are discussed, while lessons learned and best practices in this area are presented. It provides possible guidelines and recommendations for educators and families on how to work together

to support the development of children with special educational needs through inclusive education and effective communication. At the same time, it reflects on the challenges and constraints that can arise when implementing such strategies. Successful collaboration with families is key to providing adequate support and an environment in which children with special educational needs can develop and thrive.

Key words: child with special educational needs, parent, family

Úvod: Deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami predstavujú významnú a dôležitú časť populácie detí a študentov vo vzdelávacom systéme. Rodičia sa adaptujú na svoju novú rolu spojenú s výchovou a starostlivosťou o dieťa. Ak sa však narodí dieťa so zdravotným znevýhodnením alebo sa jeho zdravotné znevýhodnenie manifestuje v ranom veku postupne v čase, v súvislosti s dosahovaním jednotlivých vývinových míľnikov, prirodzene sa zväčšuje záťaž na rodinný systém a jeho jednotlivých členov. Rodina je veľmi dynamický systém a akékoľvek oslabenie dieťaťa, alebo nepriaznivá situácia ovplyvňujú rovnováhu tohto systému. Tento stav si vyžaduje adaptáciu na novú situáciu tak, aby naďalej dochádzalo k plneniu funkcií rodiny a jej poslania voči svojim členom. Rodič dieťaťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami sa ocitá v zraniteľnej situácii a potrebuje riešiť mnoho výziev, ktoré mu daná situácia prináša. Rodine to môže spôsobovať mnoho komplikácií a obmedzení, deti samotné často čelia aj množstvu fyzických, psychosociálnych a neurovývinových problémov súčasne so zdravotným stavom alebo spôsobených týmto stavom, čo má významné následky na ich kvalitu života súvisiacu so zdravím (Vodičková, 2023).

Práca s týmito deťmi vyžaduje nielen zručnosti a znalosti pedagógov a odborníkov, ale aj úzku spoluprácu s ich rodičmi. Práca s rodičmi detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami predstavuje komplexný a citlivý proces, ktorý si vyžaduje široké spektrum znalostí a zručností zo strany pedagogických pracovníkov. Rodičia týchto detí zohrávajú kľúčovú úlohu v ich vývoji a úspechu, a preto je nevyhnutné venovať osobitnú pozornosť ich potrebám a spolupráci s nimi.

Výzvy a perspektívy práce s rodičmi detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami:

Jedným z hlavných atribútov demokratického štátu je vybudovanie takého legislatívneho rámca, ktorý zaručuje dôstojnosť občanov a dohliada na zabezpečenie ich základných práv. Rovnosť príležitostí chápeme tak, že všetky deti môžu slobodne rozvíjať svoje schopnosti a využívať príležitosti

bez trvalých obmedzení, ktoré by predstavovali akékoľvek bariéry (Vančová a kol., 2007).

Pre odborníkov je veľmi dôležité počúvať, aké potreby má konkrétna rodina a snažiť sa pomôcť rodine zvládnuť situáciu jej vlastným spôsobom. Toto býva zároveň pre nich najťažšie – rešpektovať systém fungovania rodiny a zároveň pomôcť zaradiť jej do života nové veci, ktoré vyplývajú zo životnej situácie. Spoločnosť prostredníctvom odborných pracovníkov vykonáva opatrenia na zmiernenie alebo odstránenie problémov rodiny alebo jeho člena. V súvislosti s rodinami je poradenská práca zameraná na odstránenie, respektíve zmiernenie ťažkostí dieťaťa so ŠVVP prostredníctvom podpory rodinných príslušníkov, lepšiu adjustáciu klienta v rodine, adaptáciu rodiny na nové, objektívne ťažké zmeniteľné podmienky (Orieščiková, 2020).

Pre zvládnutie náročných životných situácií v rodine (akou je bezpochyby aj výchova dieťa so ŠVVP) je významné, ako sa dokáže rodina vysporiadať s danou situáciou a do akej miery ju dokáže zvládnuť. Hovoríme o faktore reziliencie (odolnosti) zvládať náročnú situáciu. Podľa Hudecovej (2020) sa jedná o pozitívnu adaptáciu, či schopnosť udržať si duševné zdravie aj napriek nepriazni interakcií. Úspešná reziliencia v rodine neznamená len zvládanie záťažových situácií ale je aj zdrojom premeny a posilnenia členov rodiny.

Rodičia detí so ŠVVP čelia mnohým výzvam, ktoré súvisia s výchovou a vzdelávaním ich detí. Pre napĺňanie potrieb dieťaťa je zásadný postoj jeho rodičov (Slaná, 2020). Niektoré z týchto výziev zahŕňajú nedostatok informácií o možnostiach a zdrojoch dostupných pre ich deti, boj s predsudkami a stigmatizáciou zo strany spoločnosti, a náročný proces navigácie vzdelávacím systémom. V tomto procese vzhľadom k úspešnosti naplnenia edukačného procesu dieťaťa so ŠVVP, zohrávajú významnú úlohu aj negatívne tendencie v rodinnej výchove ako sú napr.:

- zákazy a príkazy, ktoré potláčajú prirodzenosť dieťaťa,
- citovo chladný postoj či rozmaznávanie,
- projekcia sebarealizačných životných plánov na dieťa,
- vysoké požiadavky a tlak na dieťa,
- ochranársky postoj a odstraňovanie prekážok dieťaťa,
- protichodnosť požiadaviek, nedôslednosť, improvizácia,
- zanedbávanie,
- preferovanie niektorého z detí,
- tvrdý, agresívny prístup, tresty a i. (Kratochvílová a kol., 2007).

Podľa Magovej (2020) má rodina spravidla širšie spoločenské zázemie. Preto je veľmi potrebné aby všetci členovia rodiny, nie len rodičia

detí so ŠVVP boli dostatočne informovaní. Ich postoje významne ovplyvňujú výchovnú atmosféru v rodine. Magová (2023) tiež uvádza, že rodiny potrebujú po získaní diagnózy jasné a spoľahlivé rady a sprevádzanie, aby sa mohli dostať k efektívnej intervencii alebo programom podpory. Len včasným zahájením efektívneho programu podpory sa položia základy pre budúci pokrok dieťaťa. Napr. pri práci s dieťaťom s poruchou autistického spektra včasná diagnostika a intervencia sú kľúčové. Včasná pomoc rodine detí s poruchou autistického spektra alebo samotná služba včasnej intervencie sa vo svojich základných cieľoch a ideách nelíši od včasnej intervencii iných cieľových skupín. Má však svoje osobité špecifiká, ktoré zohľadňujú dôsledky poruchy autistického spektra, problémy a potreby rodín s dieťaťom s poruchou autistického spektra. Jedným z kľúčových komponentov je spolupráca odborníkov z interdisciplinárneho tímu (logopéd, lekár, fyzioterapeut, psychológ, špeciálny pedagóg, liečebný pedagóg) a rodiny. V tomto prípade je potrebné dávať dôraz na to, že služba včasnej intervencie je zameraná nielen na podporu dieťaťa s poruchou autistického spektra, ale taktiež na podporu a sprevádzanie rodiny.

Na to, aby rodičia zvládali výchovu a starostlivosť o dieťa raného veku s akýmkoľvek zdravotným znevýhodnením, potrebujú širokú podpornú sieť, vrátane odborníkov v poradenskom systéme a systéme včasnej intervencie. Potrebujú odborníkov, ktorí sú schopní podávať rodičom informácie citlivým spôsobom a poskytovať im emocionálnu podporu. Na zlepšenie situácie je nevyhnutná aktívna spolupráca medzi rodičmi a školami. Komunikácia je kľúčovým faktorom pri podpore týchto detí. Zavádzanie otvorenej komunikácie medzi rodičmi a pedagógmi, vrátane pravidelných stretnutí, konzultácií a spoločných cieľov, môže viesť k lepšiemu porozumeniu a podpore pre deti so ŠVVP.

Úlohou špeciálneho pedagóga podľa Oriechíkovej (2020) je nakloniť si rodiča k spolupráci v prospech dieťaťa. Je to však iba prvý krok. Ďalším a možno významnejším je motivovať rodiča k udržaniu spolupráce so špeciálnym pedagógom a poradenským tímom. Ide hlavne o prípady, kedy sa môže rodičovi zdať, že napriek veľkému vynaloženému úsiliu nebadá u dieťaťa pokroky. Racionálne založených rodičov môže v tejto fáze povzbudiť kvantitatívna, ale aj kvalitatívna analýza progresu dieťaťa. Niektorých rodičov sa analýzy nedotýkajú natoľko, aby ich motivovali k spolupráci, vtedy je na mieste využitie afektívnej/emocionálnej stránky. Iní rodičia potrebujú vlastnú skúsenosť, ďalší poukázanie na fakty, perspektívy a pod.

Aspekty práce a úlohy pre odborníkov:

Dôležitosť a zabezpečenie profesionálnej komunikácie odborníkov v poradenskom procese je nevyhnutná v obojsmernej komunikácii medzi odborníkom a rodičom dieťaťa. Na dôležitosť včasnej a komplexnej pomoci rodine upozorňuje Hrčová (2020). Rodičia potrebujú značnú mieru podpory a nasmerovanie pre prácu s dieťaťom a na zaistenie jeho potrieb s maximalizáciou potenciálu, ktorý má dieťa pre rozvoj a učenie. Vzájomné porozumenie je tým faktorom, ktorý odborníci alebo terapeuti potrebujú na zapojenie rodičov do intervenčného procesu. Uvádzame štyri hlavné stratégie, ktoré uľahčujú efektívnu komunikáciu medzi odborníkom a rodičom a jeho následné zapojenie do intervenčného procesu dieťaťa. Jedná sa o:

- pochopenie rodinnej situácie,
- budovanie vzťahu spolupráce,
- prispôsobenie praxe situácii klientov,
- zabezpečenie toho, aby rodičia rozumeli terapeutickým postupom (Vodičková, 2023).

Intervenujúci špecialista má viacero rolí. Okrem toho, že poskytuje intervencie, môže sa stať tiež styčným bodom medzi rodičmi, dieťaťom so ŠVVP a jeho učiteľmi. Efektívna komunikácia naprieč všetkými týmito systémami je v prospech dieťaťa veľmi dôležitá. Môžeme hovoriť o tzv. inkluzívnej komunikácii. V inkluzívnej komunikácii ide o podporu rovnosti všetkých aktérov komunikácie znižovaním komunikačných bariér (Kováčová, 2019). Komunikáciu je potrebné prispôbiť možnostiam a potrebám rodičov detí so ŠVVP. Inkluzívna komunikácia vyžaduje aj odhodlanie a schopnosť podporovať ľudí v zraniteľných situáciách. Uspokojenie potreby inkluzívnej komunikačnej podpory každého zúčastneného (dieťaťa, rodiča, odborníka, či učiteľa) je krokom k lepšiemu výsledku pre všetkých jednotlivcov a širšiu komunitu, čo následne dieťaťu umožňuje nezávislosť a účasť.

Predpokladom pre úspešnú intervenciu ako uvádza Fábry Lucká (2020) je najmä diagnostické plánovanie, ktoré odborník z pomáhajúcej profesie realizuje v spolupráci s rodinou dieťaťa. Ak tento aspekt spolupráce absentuje, ohrozuje aj nasledovný intervenčný proces a stratégie ku podpore dieťaťa v jeho komplexnom vývine. Úspešný intervenčný proces teda súvisí s transparentnosťou diagnostického procesu.

V kontexte komunikácie odborníkov s rodičmi detí musíme rátať s rôznymi obsahmi komunikácie s rodičmi, môže ísť napr. o:

- odoberanie anamnestických údajov a mapovanie psychomotorického vývinu dieťaťa spoločne s rodičmi;

- oznámenie a sprostredkovanie informácií o diagnóze a funkčných ťažkostiach dieťaťa;
- sprostredkovanie informácií o priebehu vývinu dieťaťa;
- komunikáciu v rámci hľadania ďalších zdrojov pomoci, špecialistov v rôznych fázach vývinu dieťaťa; • pravidelné informovanie o nastavovaní cieľov, obsahu a priebehu odbornej intervencie;
- poradenstvo pri výchove a vhodnej podpore vývinu dieťaťa v domácom prostredí;
- poradenstvo pri výbere vhodného predškolského zariadenia pre dieťa so zdravotným znevýhodnením;
- poradenstvo a podpora v situáciách, ak rodičov sprevádzajú oprávnené obavy o nenaplnenie vývinového potenciálu dieťaťa alebo zanedbanie niečoho dôležitého;
- poradenstvo a pomoc pri riešení možných adaptačných ťažkostí v predškolskom zariadení a pod. (Vodičková, 2023).

Odborníci v oblasti špeciálnej pedagogiky a psychológie majú kľúčovú úlohu pri poskytovaní podpory nielen deťom so ŠVVP, ale aj ich rodičom. Poskytovanie informácií, odborných poradenstiev a individuálnej podpory môže pomôcť rodičom lepšie porozumieť potrebám ich detí a zvládnuť výzvy, ktoré s tým súvisia.

- Základné pochopenie potrieb detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

Rodičia detí so špeciálnymi potrebami často čelia jedinečným výzvam a ťažkostiam. Preto je dôležité, aby pedagogickí pracovníci mali hlboké pochopenie týchto potrieb a mali schopnosť vytvárať individualizované plány a prostredie pre tieto deti. Toto pochopenie je kľúčové pre úspešnú spoluprácu s rodičmi.

- Vytváranie otvorených a empatických vzťahov.

Komunikácia je základným kameňom úspešnej spolupráce medzi pedagogickými pracovníkmi a rodičmi. Je dôležité vytvoriť prostredie, kde sa rodičia cítia vítaní a majú priestor na vyjadrenie svojich obáv, návrhov a očakávaní. Empatický prístup a pochopenie zo strany pedagógov umožňujú budovanie dôvery a partnerských vzťahov.

- Poskytovanie informácií a podpory.

Rodičia potrebujú byť informovaní o všetkých aspektoch vzdelávania a starostlivosti o ich deti so špeciálnymi potrebami. Pedagogickí pracovníci majú zodpovednosť poskytovať rodičom relevantné informácie o školských programoch, terapiách a ďalších možnostiach podpory. Okrem

toho je dôležité ponúkať rodičom emocionálnu a praktickú podporu v ich ceste zvládania starostlivosti o dieťa so špeciálnymi potrebami.

- Zapojenie rodičov do rozhodovacieho procesu.

Rodičia majú jedinečný pohľad na svoje deti a sú neoceniteľnými partnermi vo výchovnom a vzdelávacom procese. Ich zapojenie do rozhodovacieho procesu a spolupráca pri tvorbe individuálnych plánov pre deti sú kľúčové pre úspech. Pedagogickí pracovníci by mali byť otvorení na spoluprácu s rodičmi a využívať ich znalosti a skúsenosti pri plánovaní a implementácii programov.

- Kontinuálna komunikácia a spätná väzba.

Kontinuálna komunikácia medzi pedagogickými pracovníkmi a rodičmi je kľúčová pre úspešnú spoluprácu. Pravidelné stretnutia, telefonické hovory, e-maily a iné formy komunikácie umožňujú udržiavať otvorené kanály pre výmenu informácií a spätnú väzbu. Táto komunikácia umožňuje pedagogickým pracovníkom lepšie porozumieť potrebám detí a prispôbiť svoje prístupy podľa individuálnych potrieb.

Rodičia sú prvými a najtrpezlivejšími učiteľmi vlastných detí. Kladieme dôraz nato, aby rodičia s odborníkmi spolupracovali už v rámci ranej intervencie. Raná intervencia je dôležitá najmä na včasné podchytenie problémových oblastí dieťaťa. Efektívna spolupráca s rodičmi má pozitívny dopad na rozvoj dieťaťa so ŠVVP (Magová, 2020).

Záver. Práca s rodičmi detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami je náročná, ale dôležitá úloha, ktorá vyžaduje zručnosti, empatiu a trpezlivosť zo strany pedagogických pracovníkov. Vytváranie otvorených a dôveryhodných vzťahov s rodičmi a poskytovanie im podpory a informácií sú kľúčové pre úspešnú spoluprácu a optimálny rozvoj detí so špeciálnymi potrebami. Práca s rodičmi detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami je kľúčovým faktorom pre úspech týchto detí vo vzdelávacom systéme. Aktívna a otvorená komunikácia, spolupráca medzi rodičmi a školami a podpora odborníkov sú nevyhnutné pre vytvorenie prostredia, kde sa tieto deti môžu rozvíjať a dosahovať svoj plný potenciál.

References

1. **FÁBRY LUCKÁ, Z.** 2020. Možnosti intervencie s rodinou dieťaťa v ranom veku s rizikovým vývinom. In: **MAGOVÁ, M.** (Ed.) *Poradenský systém orientovaný na dieťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v materskej škole*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo KU v Ružomberku. 2020. 178 s., s. 26. ISBN 978-80-561-0799-7. 2. **HRČOVÁ, J.** 2020. Rodina s dieťaťom s viacnásobným

postihnutím. In: HUDECOVÁ, A., KOVÁČOVÁ, B. (Eds.) *Rodina s dieťaťom s postihnutím vo včasnej starostlivosti*. Ružomberok: VERBUM – Vydavateľstvo KU v Ružomberku. 2020. 201 s., s. 45 – 61. ISBN 978-80-561-0775-1. **3. HUDECOVÁ, A.** 2020. *Rodina s dieťaťom s ohrozením vo včasnej starostlivosti*. Ružomberok: VERBUM – Vydavateľstvo KU v Ružomberku. 2020. 134 s. ISBN 978-80-561-0774-4. **4. KOVÁČOVÁ, B.** 2019. *S inklúziou od raného veku*. Hliník nad Hronom: Reziliencia, s.r.o. 2019. 100 s. ISBN 9788097227753. **5. KRATOCHVÍLOVÁ, E.** a kol. 2007. *Úvod do pedagogiky*. Trnava: PF Trnavskej univerzity v Trnave. 2007. 167 s. ISBN 978-80-82-145-6. **6. MAGOVÁ, M.** 2020. Rodina s dieťaťom so špecifickými vývinovými poruchami učenia vo včasnej starostlivosti. In: HUDECOVÁ, A. (Ed.) *Rodina s dieťaťom s narušením vo včasnej starostlivosti*. Ružomberok: VERBUM – Vydavateľstvo KU v Ružomberku. 2020. 124 s., s. 46. ISBN 978-80-561-0782-9. **7. MAGOVÁ, M.** 2023. Včasná starostlivosť zameraná na dieťa s poruchou autistického spektra a jeho rodinu. In: MAGOVÁ, M., KOVÁČOVÁ, B. (Eds.) *Podpora osôb so zdravotným znevýhodnením v poradenskom systéme*. Ružomberok: VERBUM – Vydavateľstvo KU v Ružomberku. 2023. 167 s., s. 16 – 17. ISBN 978-80-561-1060-7. **8. ORIEŠČÍKOVÁ, H.** 2020. Špeciálnopedagogické poradenstvo rodinám v predprimárnom vzdelávaní. In: MAGOVÁ, M. (Ed.) *Poradenský systém orientovaný na dieťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v materskej škole*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo KU v Ružomberku. 2020. 178 s., s. 9 – 10. ISBN 978-80-561-0799-7. **9. SLANÁ, M.** 2020. Potreby rodiny s dieťaťom so zdravotným postihnutím. In: HUDECOVÁ, A. (Ed.) *Rodina s dieťaťom s ohrozením vo včasnej starostlivosti*. Ružomberok: VERBUM – Vydavateľstvo KU v Ružomberku. 2020. 134 s., s.46. ISBN 978-80-561-0774-4. **10. VANČOVÁ, A.** a kol. 2007. *Základy špeciálnej pedagogiky pre prácu so študentmi stredných a vysokých škôl*. Bratislava: UK v Bratislave, PF, MABAG spol. s.r.o. 2007. 168 s. ISBN 978-80-89113-30-9. **11. VODIČKOVÁ, B.** 2023. Komunikácia s rodičmi dieťaťa raného veku so zdravotným znevýhodnením v poradenskom procese. In: MAGOVÁ, M., KOVÁČOVÁ, B. (Eds.) *Podpora osôb so zdravotným znevýhodnením v poradenskom systéme*. Ružomberok: VERBUM – Vydavateľstvo KU v Ružomberku. 2023. 167 s., s. 30 – 32. ISBN 978-80-561-1060-7.

Стаття отримана 10.02.2024 р.

УДК 376. 433 (091) (477) «19/20»

DOI 10.32626/2413-2578.2024-23.306-319

М. СУПРУН

<http://orcid.org/0000-0002-4198-9527>

Д. СУПРУН

<http://orcid.org/0000-0003-4725-094X>

І. МАРЦІНОВСЬКА

<http://orcid.org/0000-0002-2203-4047>

ПРОФЕСОР О.М. ГРАБОРОВ ТА УКРАЇНСЬКА СПЕЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Відомості про авторів: **СУПРУН Микола**, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри спеціальної освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського, Миколаїв, Україна. У колі наукових інтересів: спеціальна педагогіка, корекційна педагогіка, пенітенціарна педагогіка і психологія, корекційна та інклюзивна освіта. **СУПРУН Дар'я**, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри соціальної роботи та реабілітації Національного університету біоресурсів і природокористування, Київ, Україна. У колі наукових інтересів: психологія управління, професійний менеджмент, лідерологія, конфліктологія, професійна підготовка, сучасна методологія наукових знань. **МАРЦІНОВСЬКА Ірина**, кандидат педагогічних наук, доцент, старший викладач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна. У колі наукових інтересів: навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами; вплив стресових та травматичних чинників на особистість дітей з порушеннями психофізичного розвитку.

Contact: **SUPRUN Mykola**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Special Education, V.O. Sukhomlynskyi Mykolaiv National University, Mykolaiv, Ukraine. Academic interests: special pedagogy, correctional pedagogy, penitentiary pedagogy and psychology, special and inclusive education. **SUPRUN Daria**, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor Professor of the Department of Social Work and Rehabilitation, National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine. Academic interests: management psychology, professional management, leaderology, conflictology, professional training, modern methodology of scientific knowledge. **MARTSINOVSKA Irina**, PhD in pedagogical sciences,

Assosiat Professor, Senior lecturer of Department of Special and Inclusive Education, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohienko National University, Kamyanets-Podilsky, Ukraine. Academic interests: teaching and education of children with special educational needs, the impact of stressful and traumatic conditions on the personality of children with psychophysical developmental disorders.

Відомості про наявність друкованих статей: 1. Супрун М.О., Синьов В. М., Бондар В. І., Гладуш В. А., Глоба О. П., Шевченко В. М. Українська спеціальна педагогіка в персоналіях: навч. посіб.; за загальною редакцією В.І. Бондаря, В.М. Синьова. Запоріжжя: Вид-во Хортицької національної академії, 2021. 428 с. 2. Супрун М.О., Шевченко В.М. Розвиток спеціальної освіти в незалежній Україні. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: Наук.-метод. зб. Ін-ту спец. педагогіки і психології ім. М. Ярмаченка НАПН України, 2019. № 14. С. 164-175. 3. Супрун Д.М., Супрун М.О. Академік В.М. Синьов і сучасна психолого-педагогічна наука (до 80-річчя із дня народження). Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. Київ: ТОВ «Наша друкарня». Випуск 15. 2020. С.283- 297.

Супрун М.О., Супрун Д.М., Марціновська І.П. Професор О.М. Грабов та українська спеціальна педагогіка. У статті проведено історико-педагогічний аналіз життєвого шляху та науково-педагогічної спадщини першого в тодішньому Радянському Союзі доктора педагогічних наук з олігофренопедагогіки, професора Олексія Миколайовича Граборова. Аналізується період діяльності вченого до революції 1917 року. Розкривається його роль у створенні перших допоміжних закладів освіти та підготовки перших кадрів педагогів-дефектологів. Ці процеси розкриваються в контексті формування позитивної громадської думки стосовно навчання дітей із порушеннями інтелекту. Процеси соціально-політичного спрямування, викликані післяреволюційними подіями, дозволили створити державну мережу спеціальних шкіл для різних нозологій дітей із порушеннями психофізичного розвитку. У створенні державних спеціальних шкіл, започаткуванні підготовки кадрів учителів для спеціальних шкіл, формуванні наукової думки значна роль належала О.М. Граборову. Професор О.М. Граборов протягом багатьох років широко співпрацював з дефектологічною громадськістю України. Він постійно надавав науково-методичну допомогу співробітникам Науково-дослідного Інституту дефектології Міністерства освіти України, що був створений у Харкові, а згодом переведений до Києва.

Свідченням цього є те, що свою оригінальну науково-методичну працю «Дефектологія» він друкує спершу в Україні й до того ж українською мовою. Професор мав тісні зв'язки з цілим рядом українських психолого-педагогічних видань. Зокрема, ним було надруковано ряд ґрунтовних статей в українському часописі «Шлях освіти». Він багато років співпрацював з дефектологічним факультетом Київського педагогічного інституту імені О.М. Горького (нині факультет спеціальної та інклюзивної освіти Українського державного університету імені Михайла Драгоманова). У статті окреслено шляхи та перспективи використання наукової спадщини професора Олексія Миколайовича Граборова в сучасній спеціальній психолого-педагогічній науці та практиці. Термінологію у статті представлено в тогочасному усталеному вимірі.

Ключові слова: професор О.М. Граборов, вчений-дефектолог, педологія, спеціальна школа, допоміжні класи, спеціальна освіта, вища освіта.

M. Suprun, D. Suprun, I. Martsinovska Professor O.M. Graborov and Ukrainian special pedagogy. The article provides a historical-pedagogical analysis of the life path and scientific-pedagogical legacy of the first doctor of pedagogical sciences in oligophrenic pedagogy in the then Soviet Union, Professor Oleksiy Mykolayovych Graborov. The period of the scientist's activity before the revolution of 1917 is analyzed. His role in the creation of the first auxiliary educational institutions and the training of the first cadres of special education teachers is revealed. These processes are revealed in the context of the formation of a positive public opinion regarding the education of children with intellectual disabilities. The processes of social political direction caused by the post-revolutionary events made it possible to create a state network of special schools for various nosologies of children with disorders of psychophysical development. O.M. Graborov played a significant role in the creation of state special schools, the initiation of teacher training for special schools, and the formation of scientific opinion. For many years, Professor O.M. Graborov has widely cooperated with the defectology community of Ukraine. He constantly provided scientific and methodological assistance to the employees of the Research Institute of Defectology of the Ministry of Education of Ukraine, which was established in Kharkiv and later transferred to Kyiv. This is evidenced by the fact that he first published his original scientific and methodological work «Defectology» in Ukraine and, moreover, in the Ukrainian language. The professor had close ties with a number of Ukrainian psychological and pedagogical publications. In particular, he published a number of thorough articles in the Ukrainian

magazine «The Way of Education». For many years, he cooperated with the faculty of defectology of the Kyiv Pedagogical Institute named after O.M. Gorky (now thy faculty of special and inclusive education of the Ukrainian State University name after Mykhailo Drahomanov). The article outlines the ways and prospects of using the scientific heritage of Professor Oleksiy Mykolayovych Graborov in modern special psychological and pedagogical science and practice. The terminology in the article is presented in that dimension.

Key words: Professor O. M. Graborov, scientist-defectologist, pedology, special school, auxiliary classes, special education, higher education.

Постановка проблеми. Постать професора Олексія Миколайовича Граборова є однією з визначальних в історії становлення та розвитку вітчизняної спеціальної педагогіки. Для сучасної спеціальної педагогіки наукова спадщина Вченого є однією з базових засад її сьогодення й майбутнього. Особистість ученого багато в чому визначає становлення і розвиток будь-якої сфери знань. Однією з таких центральних фігур у вітчизняній дефектологічній науці була особистість професора Олексія Миколайовича Граборова (1885-1945 рр.). Його творчість гармонійно співпадає з періодом розквіту таланта класика загальної і спеціальної психолого-педагогічної науки Льва Семеновича Виготського. У співпраці вони й заклали основи сучасної олігофренопедагогіки.

Мета дослідження – висвітлення наукової діяльності Олексія Миколайовича Граборова, як одного із засновників української спеціальної освіти, окреслення шляхів та перспектив використання наукової спадщини професора в сучасній спеціальній психолого-педагогічній науці та практиці.

Виклад основного матеріалу. Народився О. М. Граборов в містечку Почіп Чернігівської губернії. Учений жив у складні часи, насичені багатьма соціальними протиріччями, але для дефектології й, зокрема, олігофренопедагогіки це був період становлення. О. М. Граборову, одному з перших серед дефектологів царської Росії, вдалося ще в 1915 році відкрити в Петербурзі допоміжну школу для дітей з глибокою розумовою відсталістю. Про інтерес педагогічної громадськості до дефектологічної теорії та практики того часу свідчать численні архівні матеріали. Так, на нашу думку, цікавим фактом з історії становлення системи підготовки кадрів дефектологів є те, що в серпні 1910 року в Петербурзі на базі педологічних курсів було створено Педологічну академію – навчальний заклад громадської

ініціативи, який готував педагогів вищої кваліфікації. Академія ввійшла до системи закладів петербурзької ліги освіти. Згідно із статутом слухачами академії могли бути особи обох статей без урахування національності та віросповідання, які вже закінчили повний курс вищих навчальних закладів. Програму навчання було розраховано на два роки. Вона включала загальні (основні та додаткові) і спеціальні дисципліни: педагогічну психологію, історію педагогіки, шкільну гігієну, патологічну педагогіку (дефектологію), школознавство, вступ до педагогіки, анатомію, фізіологію, психологію, історію філософії, історію мистецтв та літератури, основи математичного методу, енциклопедію права, методіку та історію навчальних дисциплін (у поєднанні з історією відповідних наук). Заняття в академії розпочалися ще набагато раніше її офіційного відкриття – у 1908 році. Викладачами були провідні вчені того часу та методисти-практики. Серед численної когорти педагогів академії необхідно, насамперед, назвати І. П. Павлова, М. І. Караєва, В. А. Вагнера та ін. Читання лекцій супроводжувалося проведенням практичних занять, лабораторних досліджень, екскурсій, підготовкою та обговоренням рефератів. Академія мала тісний зв'язок з усіма регіонами країни, де надавала суттєву допомогу педагогам спеціальних шкіл в організації літніх курсів учителів [14].

На базі академії, а також цілої низки інших закладів освіти, що були засновані за безпосередньою участю О. М. Граборова, спільно з колегами-однодумцями створили широку мережу навчальних курсів для батьків дітей з порушеннями фізичного чи психічного розвитку. Ця форма співпраці з батьківською громадськістю сприяла ефективній соціалізації дитини в дорослому житті. Педагоги спільно з лікарями розкривали всі аспекти проблеми дитини з розумовою відсталістю в сім'ї, роботу сім'ї з дитиною, єдині педагогічні вимоги сім'ї та школи до виховання дитини.

Свідченням активної соціальної та наукової позиції О. М. Граборова була організація ним спільно з видатним вітчизняним психіатром В. М. Бехтерєвим, а також ще з цілим рядом педагогів-однодумців (Е. В. Герує, М. П. Ростовська, Л. Г. Оршанський) у 1914 році наради дефектологів країни за участю керівництва Міністерства народної освіти. Результатом роботи цього зібрання стали певні зрушення в налагодженні діяльності системи допоміжних шкіл та допоміжних класів при закладах освіти. Великі соціальні потрясіння, що відбулися на початку минулого століття, торкнулися всіх сфер людської діяльності, і, звичайно, не були винятком допоміжні школи. Розуміючи всю складність ситуації, що склалася у сфері організації

життя закладів освіти цього типу, на початку 1919 року група вчених-дефектологів, серед яких провідне місце займав О. М. Граборов, провела Перший Всеросійський з'їзд із боротьби з дитячою дефективністю, безпритульністю та злочинністю. О. М. Граборову за підтримки прогресивної педагогічної громадськості того часу вдалося внести до резолюцій цього науково-методичного форуму цілий ряд принципових положень, серед яких важливе значення мали питання про розумову дефективність, типи розумово відсталих дітей, принципи організації трудового навчання учнів.

Цілком логічне продовження реалізації широкого спектра дефектологічних проблем знайшло своє відображення і на Другому з'їзді соціально-правової охорони неповнолітніх (СПОН), що відбувся в 1924 році. Л. С. Виготський та О. М. Граборов були центральними фігурами-організаторами роботи секції виховання й навчання розумово відсталих дітей. У проголошених доповідях професор О. М. Граборов висвітлив цілу низку актуальних питань: про типи закладів для розумово відсталих та їхні цілі; про допоміжну школу, її завдання та навчальний план; про виховання найпростіших індивідуальних та соціальних реакцій; про досвід організації дитячого середовища. Зокрема, зазначимо, що у своїх доповідях і Л. С. Виготський, і О. М. Граборов уперше звернули увагу педагогічної громадськості на серйозність проблеми розвитку потенціалу дитини з особливостями розумового розвитку шляхом залучення її до дитячого самоврядування. Учені виважено вбачали в розвитку самоврядувальних засад учнів можливість інтенсифікувати процес їхньої підготовки до самостійного життя на основі цілеспрямованого формування відповідних рис особистості: самостійності, громадської активності, відповідальності, умінь встановлювати стосунки з іншими тощо. Чи не вперше дослідники порушили проблему налагодження педагогічно доцільного керівництва цим процесом з боку педагогічного колективу закладу освіти. Таке бачення цієї проблеми суттєво розширювало горизонти професійного сприймання педагогами спеціальних шкіл особистісного розвитку розумово відсталих школярів, встановлювало дієві зв'язки між науково виваженою педагогічною діяльністю і формуванням в учнів рис особистості, які є значущими для подальшої соціалізації в доросле життя.

Період становлення вітчизняної дефектології як науки та практики у 1920-1930 роках минулого століття характеризувався багатьма суттєвими ознаками, серед яких особливе місце займає наукова діяльність О. М. Граборова та його сучасників.

О. М. Граборов був одним з перших серед учених, які створили класичні підручники та навчальні посібники для студентів дефектологічних факультетів педагогічних навчальних закладів колишнього Радянського Союзу [2; 3; 4; 5; 6]. Його книги вже протягом багатьох десятиліть служать не тільки науково-медичним забезпеченням для студентів, але ще й вагомим джерелом отримання наукової інформації для науковців корекційної педагогіки. Автор підводить певні підсумки в розвитку дефектологічної теорії та практики, висвітлює тогочасне розуміння дефектологічних проблем. Учений використав величезну масу вітчизняних та зарубіжних джерел, серед яких ті, що не були на той час перекладені українською або російською мовами, рукописи класиків психолого-педагогічної думки, архівні матеріали. Дослідник широко використовував і матеріали з досвіду організації та проведення корекційно-виховного процесу широкої мережі допоміжних шкіл країни, зокрема й тих, у яких особисто працював багато років.

Усвідомлюючи, що висвітлення історії цілої науки, навіть її окремих сторінок, є надзвичайно складною проблемою, оскільки на основі глибокої систематизації наукових джерел необхідно визначити методологічні засади в минулому, а потім, керуючись історико-педагогічними знаннями, сформулювати чітку програму розвитку на майбутнє, професор О. М. Граборов та послідовники його наукової діяльності започаткували процес закладання основ сучасної корекційної педагогіки.

Особливо цінним у творчості О. М. Граборова для сучасних фахівців є те, що він одним з перших серед тогочасних вчених творчо розкрив методологічні засади теорії навчання та виховання розумово відсталої дитини. Учений всебічно розглянув питання комплексного вивчення та навчання учнів, які мають певні особливості у фізичному та розумовому розвитку. Він започаткував сучасну класифікацію корекційної педагогіки на її складові: сурдопедагогіка, логопедія, тифлопедагогіка та олігофренопедагогіка. Ґрунтовним є внесок науковця й у розкриття методологічного зв'язку між загальною та спеціальною психолого-педагогічною наукою, а також із широким спектром медико-біологічних наук. Зокрема, автор постійно наголошував дефектологам-практикам на нагальній потребі всебічно вивчати дитячу анатомію та фізіологію, шкільну гігієну, патопсихологію й цілий ряд інших медичних наук. У своїх наукових та науково-методичних працях О. М. Граборов наголошував на тому, що оскільки сама олігофренопедагогіка створюється в історичному процесі, то і головна дефініція педагогіки – виховання – є історичною

категорією, тому свої цілі й завдання олігофренопедагогіка розглядає саме в їхній залежності від власне історичного процесу суспільного розвитку.

О. М. Граборов досконало розкрив сучасне бачення розумової відсталості з позицій біосоціального підходу до розуміння природи цього явища. Спираючись на власне всебічне наукове вивчення природи «аномальної» дитини, учений комплексно розкрив психічні особливості в дітей різного ступеня олігофренії: ідіотія, імбецильність, дебільність. Прогресивним у діяльності О. М. Граборова було і те, що він ґрунтовно проаналізував розвиток типів навчальних закладів для розумово відсталих осіб в умовах царської Росії і в радянський період розвитку нашої країни. Він також чітко визначив цілі і завдання цих закладів освіти як у системі Міністерства освіти, так і в Міністерстві соціального захисту.

Діяльність допоміжних шкіл учений розглядав перш за все з позицій організації корекційно-виховного процесу. Важливим засобом корекції вад розумового й фізичного розвитку дослідник вбачав чітко налагоджене трудове виховання та навчання. Саме через наукову обґрунтованість праці в навчальній та позанавчальній час у дітей відбувається виховання головних психологічних якостей, характерологічних рис особистості, корекція в галузі фізичного розвитку. Вагоме місце в науково-методичному доробку вченого займають питання організації навчального процесу в допоміжній школі. Так, особливе значення, на думку вченого, мають складання навчальних планів та програм, а також комплексне науково-методичне забезпечення викладання кожної навчальної дисципліни.

Не втратили своєї наукової та практичної значимості підходи О. М. Граборова до розробки системи методів навчання учнів цього типу шкіл. Учений цілком слушно наголошував на першочерговому значенні для розумово відсталі дитини наочних та практичних методів дидактики, не ігноруючи при цьому вербальні способи викладу навчального матеріалу. Загальнодидактичні вимоги до уроку: тема, цільова настанова уроку, практичні навички на уроці, дозування навчального матеріалу, методи роботи, обладнання, зв'язок з попереднім навчальним матеріалом, повторення, типи уроків, підготовка вчителя до уроку – ось далеко не повний перелік питань, які було глибоко проаналізовано цим педагогом-дидактом. Поряд із дидактичним аспектом олігофренопедагогіки, вчений заклав основи теорії виховання учнів такого типу закладів освіти. Зокрема, О. М. Граборовим чітко визначені та проаналізовані головні напрями виховання розумово відсталі дитини: інтелектуальне, моральне,

фізичне, трудове, естетичне та ін., що й зараз слугують певним методичним дороговказом для педагогів спеціальних шкіл України. Ретельного вивчення з боку практиків заслуговують і підходи вченого до вивчення організації продовженого дня учнів. Зокрема, ним чітко розроблено організаційні форми продовженого дня: індивідуальна, масова та гурткова робота. Особливо значущою сторінкою у творчості О. М. Граборова є вивчення ним вимог до особистості самого вчителя допоміжної школи: світогляд, загальна освіта, загальнопедагогічна та дефектологічна підготовка, суб'єктивні риси тощо. До речі, подібні високі вимоги вчений висував і до всього колективу працівників школи незалежно від посади. Будучи насамперед педагогом-гуманістом, О. М. Граборов всебічно розкрив у своїх працях [2; 3; 4] анатомо-фізіологічні особливості дітей-імбецилів та ідіотів, акцентуючи увагу батьківської й педагогічної громадськості на врахуванні цих особливостей в організації корекційно-виховної роботи.

Формування мережі вищих навчальних закладів, що займались підготовкою кадрів для спеціальних шкіл, стало суттєвою ознакою розвитку дефектологічної сфери знань того часу. Серед низки дефектологічних факультетів педагогічних закладів одне із провідних місць належало та продовжує належати дефектологічному факультету столичного вишу (нині факультет спеціальної та інклюзивної освіти Українського державного університету імені Михайла Драгоманова). Професор О. М. Граборов протягом багатьох років широко співпрацював із дефектологічною громадськістю України. Він постійно надавав науково-методичну допомогу співробітникам НДІ дефектології Міністерства освіти України, що був створений у Харкові, а згодом переведений до Києва. Свідченням цього є те, що свою оригінальну науково-методичну працю «Дефектологія» він друкує спершу на Україні й до того ж українською мовою [6]. Професор мав тісні зв'язки з цілим рядом українських психолого-педагогічних видань. Зокрема, ним було надруковано ряд статей в українському часописі «Шлях освіти».

Як для всього прогресивного педагогічного загалу країни, так і для О. М. Граборова була тяжким випробовуванням заборона в 1936 році педології як науки, що інтегрувала в собі широкий спектр дитинознавчих галузей знань. Усебічне медичне і психолого-педагогічне обстеження дітей стали панівною ідеєю в широких колах педагогів-науковців та практиків світу. Винятку не становила й наша вітчизняна педагогічна наука. Цілком закономірно, що саме дефектологія, зокрема олігофренопедагогіка, налагодила чітку систему співпраці із педологією. Свідченням цього є те, що вже на початку ХХ

століття (1904 р.) було організовано перші на теренах нашої країни постійно діючі курси із вивчення загальної та експериментальної психології, широкого спектра медико-біологічних наук, загальної і спеціальної педагогіки, історії педагогіки. Про наукову вагу цих курсів свідчить їх науково-викладацький потенціал: В. М. Бехтерев, О. Ф. Лазурський, І. П. Тарханов та ін. Переломним для дефектології та педології став 1908 рік, оскільки саме в цей час у Москві було організовано експериментальну лабораторію з педагогічної психології, а в Петербурзі В. М. Бехтерев заснував психоневрологічний і педологічний інститут, які розпочали підготовку висококваліфікованих дефектологічних кадрів. З метою налагодження тісної співпраці з педологами О. М. Граборов створив допоміжну школу, що безпосередньо входила до структури наукового центру В. М. Бехтерева. Збагаченню теоретичного потенціалу дефектології сприяв вихід у світ серії ґрунтовних праць вчених-педологів. Серед низки робіт дореволюційного етапу розвитку вітчизняної педології, на нашу думку, заслуговують першочергової уваги праці В. П. Вахтерова «Основи нової педагогіки» (1913 р.) та П. Ф. Каптерева «Історія російської педагогіки» (1915 р.).

Свідченням єдності основоположних ідей педології та дефектології став Перший педологічний з'їзд (Москва, 27 грудня 1927р. – 4 січня 1928р.). Провідними педологами та дефектологами того часу були Л. С. Виготський, В. М. Бехтерев, І. О. Соколянський, О. Р. Лурія, Л. В. Занков, які у своїх виступах привертали увагу наукового зібрання до актуальності порушених з'їздом проблем. Вагоме практичне значення цього наукового форуму для олігофренопедагогіки полягало в тому, що він стимулював розвиток широкого спектра експериментальних методик вивчення осіб з певними вадами психічного розвитку. З цією метою до навчальних планів педагогічних закладів освіти було внесено суттєві корективи в бік збільшення уваги до вивчення передових вітчизняних та зарубіжних психолого-педагогічних методів вивчення дитини. Важливо, що значним успіхом з'їзду у методологічному плані стало досягнення науково-коректного розуміння співвідношення між соціальними та біологічними чинниками у формуванні особистості дитини.

Суттєвим зрушенням у практичному застосуванні напрацювань педології стало запровадження в школах посад педологів-практиків, які проводили значну роботу із психолого-педагогічного вивчення учнів, відігравали ключову роль у комплектуванні різних типів класів

згідно з інтелектуальними можливостями вихованців, розробляли плани навчальної та позанавчальної роботи шкіл тощо.

Проведений нами аналіз сучасних історико-педагогічних досліджень, зокрема, останніх публікацій М. С. Курека [11], свідчить, що в 20-х роках минулого століття з'явилося багато публікацій педологів, які містили інформацію про низький рівень морального, інтелектуального розвитку населення колишнього СРСР того часу. Ці дослідження виявили також соціальні та національні відмінності: представники азійських меншин за окремими показниками різнилися від слов'янських народів, а інтелігенція за критеріями інтелектуального розвитку домінувала над робітниками та селянами. Цілком закономірно, що такі висновки педологів не могли не стати, на превеликий жаль, ідеологічною причиною знищення педології як цілком перспективного наукового напрямку.

Звичайно, як і кожна нова широкомасштабна науково-практична програма, педологізація шкільного життя мала певні недоліки та упущення. Так, відомий історик олігофренопедагогіки Х. С. Замський [8] зазначав, що для початку 30-х років було характерним допущення цілого ряду помилок, зокрема, некоректного використання діагностичних методик з боку педологів під час психолого-педагогічного вивчення дітей, яке призводило до порушень у комплектуванні учнівських колективів допоміжних шкіл. Окрім того, у середовищі педологів знову розпочалися некоректні дискусії стосовно домінування впливу соціального або біологічного факторів на людину. Незважаючи на вагомі здобутки педології у сфері соціально-педагогічних досліджень, 4 липня 1936 року вийшла постанова ЦК ВКП(б) «Про педологічні перекручення в системі наркомпросу», яка засуджувала діяльність педологів і ліквідовувала педологію як науку. Про палку прихильність О. М. Граборова до педологічних підходів у вивченні дитини з особливостями фізичного чи розумового розвитку свідчить запровадження ним та його учнями до педагогічної практики такої навчальної дисципліни, як психічна ортопедія. Вона мала реалізувати специфічну функцію зазначеного типу шкіл – корекцію недоліків психічного розвитку. Психічна ортопедія містила й систему вправ, що розвивали довільну увагу, спостережливість, чіткість рухів корпусу та рук, волю і самоконтроль. Особливе місце відводилося вправам, у процесі виконання яких розвивався зір, слух, смак тощо. Як свідчать історичні та історико-педагогічні джерела, серед спеціальних вправ широко використовувалося нанизування намистинок; відновлення фраз з окремих слів; впізнавання предметів на дотик; розв'язання шарад;

перенесення посуду з водою; переставлення предметів з розташуванням їх на інше місце в тому ж порядку; відтворення напам'ять ряду слів, чисел тощо [8].

Суттєве місце в навчальному плані допоміжної школи займала така навчальна дисципліна, як життєзнавство, під час вивчення якої учні отримували основні необхідні відомості про оточуючий світ. Наприклад: клас (класна кімната, навчальне приладдя, меблі); дорослі люди (ім'я, по батькові, форма звертання до них); розпорядок життя школи; власний будинок тощо. Характерною ознакою цих занять було те, що всі знання викладалися учням концентрами.

Висновки. Аналіз стану сучасної допоміжної школи з позицій вивчення наукового доробку професора О. М. Граборова дає нам незаперечні підстави стверджувати, що вже самі потреби сьогодення нагально вимагають творчого переосмислення системи навчання розумово відсталих учнів, яка склалася протягом всього ХХ століття з метою впровадження в широку педагогічну практику кращих її зразків. В українській та зарубіжній дефектологічній науці поряд із працями О. М. Граборова та його сучасників є цілий ряд психолого-педагогічних досліджень проблеми корекційного навчання та виховання дітей-олігофренів, що у своїй методологічній основі базувалися на науковому доробку класиків дефектології (В. І. Бондар, Л. С. Вавіна, І. Г. Єременко, М. П. Козленко, Г. М. Мерсіянова, Л. К. Одинченко, В. М. Синьов, О. П. Хохліна, та ін.). Однак історико-педагогічний аспект теорії та практики корекційного навчання учнів допоміжних шкіл, біля джерел створення якої стояв О. М. Граборов, не є достатньо вивченим.

Розуміння розвитку педагогічного процесу сучасного закладу освіти для учнів з порушеннями інтелекту, з урахуванням історико-педагогічного досвіду може, на наш погляд, визначити вибір дослідження в площині аналізу основних тенденцій розвитку та становлення теорії і практики корекційного навчання учнів допоміжних шкіл в Україні в 1900-2000 рр. Розв'язання цієї науково-практичної проблеми, на нашу думку, має здійснюватися саме через усебічне дослідження системи навчання учнів допоміжних шкіл в Україні (1900-2000 рр.). Важлива роль у цьому процесі має належати аналізу формування і функціонування теорії та практики корекційного навчання учнів допоміжних шкіл в Україні як дидактичної системи в усіх її основних компонентах, що започатковані О. М. Граборовим, його сучасниками та послідовниками.

У травні 2001 року за ініціативою академіків В. І. Бондаря та В.В.Засенко відбулася наукова конференція «Науково-педагогічний

внесок І. Г. Єременка в становлення української дефектології (до 85-річчя від дня народження І.Г. Єременка)», на якій у своєму виступі академік В. М. Синьов зазначив, що ХХ століття подарувало дефектологічній науці, учених-особистостей світового рівня: Івана Гавриловича Єременка та Олексія Миколайовича Граборова.

На наш погляд, **перспективою** нашого наукового пошуку є дослідження історії вищої дефектологічної освіти в Україні та становлення й розвитку системи наукових установ із вивчення спеціальної педагогіки та психології в першій половині ХХ ст., та роль в цьому процесі Олексія Миколайовича Граборова та його видатних сучасників.

Бібліографія

1. Вопросы воспитания нормального и дефективного ребенка: Сб. статей сотрудников педагогического института социального воспитания нормального и дефективного ребенка / Под ред. А. С. Грибоедова, А. К. Борсука, В. В. Белоусова. - М.-П.: Гос. изд.- во, 1924. - 233 с. **2. Граборов А. Н.** Олигофренопедагогика: Учеб, пособ. для студентов пед. институтов и работн. вспомогательных школ. На правах рукописи: Препр. / НИИ дефектологии. - К., 1945. - 549 с. **3. Граборов А. Н.** Социально-бытовые условия и биологические особенности воспитанников вспомогательных школ: Препр. / НИИ дефектологии. - К., 1950. - 22 с. **4. Граборов А. Н.** Очерки по олигофренопедагогике. - М.: Учпедгиз, 1961. - 210с. **5. Граборов А. Н.,** Кузьмина Н. Ф., Новик Ф. М. Олигофренопедагогика. - М.: Учпедгиз, 1941. - 229 с. **6. Граборов О.М.** Дефектологія. - К.: Держвидав, 1926. - 263 с. **7. Дефектологический словарь.** 2-е изд., дополненное. - М.: Педагогика, 1970. - 504 с. **8. Замский Х. С.** История олигофренопедагогики. - М.: Просвещение, 1974. -399 с. **9. Записки** краткосрочных педагогических курсов по подготовке персонала в учреждениях для дефективных детей / Под ред. А. С. Грибоедова и Н. П. Казаченко-Триродова. - Петроград. Изд. КСОJ918. -990 с. **10. Золотоверх В. В.** Становлення та розвиток дошкільних закладів для дітей з психофізичними вадами в системі спеціальної освіти України: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.03 І ІД АПН України. - К., 2001. - 22 с. **11. Курек Н. С.** Педология и психотехника о нравственном и физическом уровнях развития населения СССР в двадцатые годы // Психологический журнал, 1997. -Т. 18.-№3. -С. 149-159. **12. Сикорская Е. И.,** Сикорская О. И. Врачебно-педагогический институт для умственно недоразвитых, отсталых и нервных детей. Отчет о деятельности за 1905-й и 1906-й годы. - К.: Лито-типография т-ва И.Н. Кушнерев и К., 1906. - 59 с. **13. Фельцман О. Б.**

Вспомогательные школы для психически отсталых детей. - М.: Наука, 1912. - 101 с. **14. Супрун М.О.** Педагогіка: підручник. – К. КДА, 2018. – 400 с.

References

1. Questions of education a normal and defective child: Collection of articles by employees of the Pedagogical Institute of Social Education of a normal and defective child / Edited by A. S. Griboyedov, A. K. Borsuk, V. V. Belousov. - M-P.: State publishing house, 1924. - 233 p. **2. Graborov A. N.** Oligophrenic pedagogy: Tutorial for students of pedagogical institutes and workers of auxiliary schools. As a manuscript: Rev. / Research Institute of Defectology. - K., 1945. - 549 p. **3. Graborov A. N.** Social and living conditions and biological characteristics of pupils of auxiliary schools: Prepr. / Research Institute of Defectology. - K., 1950. - 22 p. **4. Graborov A. N.** Essays on oligophrenic pedagogy. - M.: Uchpedgiz, 1961. - 210p. **5. Graborov A. N., Kuzmina N. F., Novik F. M.** Oligofrenic pedagogy. - M.: Uchpedgiz, 1941. - 229 p. **6. Graborov O.M.** Defectology. - K.: Derzhvidav, 1926. - 263 p. **7. Defectological dictionary.** 2-nd publishing house, supplemented. - M.: Pedagogy, 1970. - 504 p. **8. Zamsky H. S.** History of oligophrenic pedagogy. - M.: Enlightenment, 1974. - 399 p. **9. Notes of short-term pedagogical courses for the training of staff in institutions for defective children** / Edited by A. S. Griboyedov and N. P. Kazachenko-Trirrodov. - Petrograd. Publisher KCOJ918. - 990 p. **10. Zolotoverch V. V.** Formation and development of preschool institutions for children with psychophysical disabilities in the system of special education of Ukraine: Author's abstract of the dissertation of the candidate of pedagogical sciences: 13.00.03 I ID of the APN of Ukraine. - K., 2001. - 22 p. **11. Kurek N. S.** Pedology and psychotechnics about the moral and physical levels of development of the population of the USSR in the twenties // Psychological journal, 1997. -Т. 18.-№3. -P. 149-159. **12. Sikorskaya E. I., Sikorskaya O. I.** Medical and Pedagogical Institute for mentally underdeveloped, retarded and nervous children. Report about activity for 1905 and 1906. - K. : Litho-printing house of the partnership I.N. Kushnerev and K., 1906. - 59 p. **13. Feltsman O. B.** Auxiliary schools for mentally retarded children. - M.: Nauka,1912. - 101 p. **14. Suprun M.O.** Pedagogy: textbook. - K. KDA, 2018. - 400 p.

Авторський внесок: Супрун М. – 40%, Супрун Д.–30%, Марціновська І.–30%.

Стаття отримана 18.03.2024 р.

УДК 376-81'23:772.2-053.76-11

DOI 10.32626/2413-2578.2024-23.320-330

О. ТКАЧ

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

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВІВ НЕМОВЛЕННЄВИХ СИМПТОМІВ У ДІТЕЙ З МОТОРНОЮ АЛАЛІЄЮ

Відомості про автора: ТКАЧ Оксана, кандидат педагогічних наук, доцент, старший викладач кафедри логопедії та спеціальних методик факультету спеціальної освіти, психології та соціальної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. У колі наукових інтересів: методологічні та методичні аспекти організації роботи з дітьми зі складними та комплексними порушеннями психофізичного розвитку, проблематика подолання системних порушень мовлення, формування семантичної складової мовленнєвої системи.

Contact: Oksana TKACH, Ph.D of pedagogical sciences, Associate Professor, Senior Lecturer of the Department of Speech Therapy and Special Methods, Faculty of Special Education, Psychology and Social Work, Kamianets-Podilskyi National University named after Ivan Ohienko. In the circle of scientific interests: methodological and methodical aspects of the organization of work with children with complex and complex disorders of psychophysical development, problems of overcoming systemic disorders of speech, formation of the semantic component of the speech system.

Ткач О.М. Особливості проявів немовленнєвих симптомів у дітей з моторною алалією. У статті представлені результати вивчення особливостей проявів немовленнєвих симптомів у дітей дошкільного віку з моторною алалією. У вибірці представлені 10 дітей 4- річного віку, що відвідують логопедичні групи м. Кам'янця-Подільського та отримують комплексну корекційну допомогу, що реалізується командою спеціалістів – вчителем-логопедом, психологом, корекційним педагогом та вихователями і батьками. Результати вивчення цієї категорії дітей засвідчили про наявність у них труднощів формування рухової сфери, а саме, наявності рухової та оральної апраксії, труднощів синхронізації та переключення рухів у кінцівках, узгоджених дій всього тіла, труднощів маніпулювання об'ємними та пласкими предметами. Вивчення особливостей формування пізнавальної сфери показало труднощі сприймання предметів, що можуть змінювати своє положення у просторі, особливості

сприймання предметів без зорового співвіднесення і контролю. Дітям важко запам'ятовувати та швидко відтворювати дії з предметами, що можуть змінювати свою форму та величину, виготовлені з різних матеріалів, у окремих досліджуваних виявленні ознаки сенсibilізації за цим параметром. Доведено переважання у розвитку невербального інтелекту над вербальним, особливості виконання завдань з складання та розкладання предметів, поділених на окремі елементи, визначений ряд труднощів виконання вербальних завдань з опорою на маніпулятивну діяльність та без неї.

У дослідженні також виявленні особливості емоційно-вольової та поведінкової сфери, а саме. Наявність у моторних алаліків проявів негативізму, агресії та самоагресії, ознак апатії. Також наявні прояви швидкої втомлюваності, втрати інтересу до ігрової та навчальної діяльності, усвідомлення та важке переживання своїх невдач.

Ключові слова: моторна алалія, немовленнєві симптоми, вивчення та оцінка проявів.

Тkach O.M. Characteristics of manifestations of infantry symptoms in children with motor alaliya. The article presents the results of studying the features of the manifestations of non-speech symptoms in preschool children with motor alalia. The sample includes 10 4-year-old children who attend speech therapy groups in the city of Kamianets-Podilskyi and receive complex correctional assistance, which is implemented by a team of specialists - a speech therapist teacher, a psychologist, a correctional teacher, and educators and parents. The results of the study of this category of children showed that they have difficulties in the formation of the motor sphere, namely, the presence of motor and oral apraxia, difficulties in synchronizing and switching movements in the limbs, coordinated actions of the whole body, difficulties in manipulating bulky and flat objects. The study of the peculiarities of the formation of the cognitive sphere showed the difficulty of perceiving objects that can change their position in space, the peculiarities of perceiving objects without visual correlation and control. It is difficult for children to remember and quickly reproduce actions with objects that can change their shape and size, made of different materials, in some subjects, signs of sensitization according to this parameter were detected. The predominance in the development of non-verbal intelligence over verbal intelligence is proved, the peculiarities of performing tasks of assembling and disassembling objects divided into separate elements, a number of difficulties in performing verbal tasks with and without reliance on manipulative activity are determined.

The study also revealed features of the emotional, volitional and behavioral spheres, namely. Presence of manifestations of negativism,

aggression and self-aggression, signs of apathy in motor alaliks. There are also manifestations of rapid fatigue, loss of interest in gaming and educational activities, awareness and difficult experience of one's failures.

Key words: motor alalia, non-speech symptoms, study and assessment of manifestations.

Постановка проблеми. Алалія складне мовленнєве порушення, що супроводжується не тільки системним недорозвитком мовлення з труднощами засвоєння мовних одиниць та правил їх функціонування, а ще й супутніми симптомами, які ускладнюють протікання основного порушення. Немовленнєва симптоматика різноманітна, зачіпає рухові, мнестичні, когнітивні процеси, емоційно-вольову сферу та поведінку, впливає на можливості адаптації дітей з алалією до перебування у навчально-виховних закладах, обмежує комунікативну діяльність.

Аналіз теоретичних джерел. Аналіз останніх українських та закордонних досліджень свідчить про значний інтерес до цієї проблеми науковців. Прояви моторної алалії стали предметом досліджень К. Зелінської-Любченко, Н. Павлової, В. Тарасенко, Т. Дегтяренко, В. Тищенко, В. Davis, В. Ekelman, S. Fletcher, В. Maassen, E. Strand та інших.

Питання виокремлення симптомів моторної алалії серед інших порушень мовлення є досить складним. Його відносно недавно почали розглядати в клінічній літературі [7, с.122–140]. Моторна алалія є комплексом різних проявів, ознак неврологічних, рухових, мовленнєвих і поведінкових труднощів, що у кожної дитини складають її індивідуальний профіль [9]. Моторною алалією в логопедії називають первинний недорозвиток експресивного мовлення центрального органічного генезу. Її спричиняє порушення одного з двох специфічних психологічних механізмів мовлення, що пов'язаний з діяльністю центральних кіркових відділів мовно-рухового аналізатора. Таке порушення виникає внаслідок ураження премоторних та постцентральных (кінестетичний) відділів кори головного мозку, що в нормі забезпечують правильні, точні, координовані та автоматизовані рухи органів артикуляційного апарату [3, с.181].

Метою дослідження було визначити ступінь розповсюженості та проявів немовленнєвої симптоматики дітей з моторною алалією дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Дослідження В. Тищенко, В. Maassen, E. Strand та інших сідчать про те, що мовленнєва та немовленнєва симптоматика моторної алалії досить часто визначається

третинними полями кори головного мозку, розташованими у складі зон органічного ураження чи безпосередньо поряд із ними. Вивчена нами вибірка дітей у 50% випадків мала прояви неврологічної симптоматики. Результати ЕЕГ свідчили про погано виражений альфа-ритм, а подекуди, і навіть його відсутність; гіперсинхронних коливаннях біопотенціалів; зниженні реактивності центральної нервової системи; дисфункції стовбурових регуляторних систем. проявляється у дизритмічному типі реакції. При цьому лише у 20% дітей виявилися фокальні пошкодження мозку, у них відзначається загальна параксизмальна активність, подібна до епілептикоподібної поведінки, але без класичних епілептичних малюнків. У 30% дітей виявились симптоми мінімальної мозкової дисфункції з локальними джерелами у моторних та премоторних зонах лобної долі, нижній звивині потиличної ділянки. В той же час бета- та гамма-ритми майже відповідали показникам типового розвитку дітей дошкільного віку.

Порушення моторики в дітей з моторною алалією різноманітні. Так, у 45% дітей внаслідок органічних уражень премоторних та постцентральных відділів кори головного мозку виявлялися парези кінцівок на стороні, протилежній локалізації ураження, апраксії. Ці порушення проявлялися під час спеціально організованої ігрової діяльності, особливо, рухової активності, пов'язаної з синхронними та асинхронними рухами верхніх та нижніх кінцівок, переключенні рухів, виконанні вправ з навантаженням («Перенеси м'яч з правого у лівий кошик», «Пострибай біля синього кошика, закинь м'яч у червоний»). Також була помічена моторна незграбність, дошкільники з моторною алалією часто втрачали м'яч, несли його притуляючи до власного тіла, кількаразово поверталися до виконання одного і того ж завдання, закидали м'яча до кошика з кількох спроб. Близько 20% дітей рухалися повільно, знано відставали від однолітків як при виконанні однотипних завдань, так і завдань зі змінюваними умовами виконання («Перша дитина біжить до червоного кошика і залишає біля нього м'яч, друга дитина вкидає м'яч у кошик, третя дитина – забирає м'яч з кошика і приносить його до фінішу»).

Вивчення рівня сформованості координованість рухів засвідчило наявність у досліджуваної групи дітей труднощів з втримуванням предметів у руках, виконанні простих маніпулятивних дій типу – кинь м'яч сусідові, впіймай м'яч, передай його по колу.(див. таб.1.)

Таблиця 1.

Результати виконання координаційних проб з м'ячем

№	Назва проби/ рівень	Високий	Середній	Низький
1	Спіймай м'яч	20%	30%	50%
2	Передай м'яч обома руками	30%	40%	30%
3	Передай м'яч однією рукою	10%	30%	60%
4	Заховай м'яч за спиною	10%	20%	70%
5	Кинь м'яч у кошик	30%	30%	40%
6	Тримай м'яч стрибаючи на одній нозі	10%	10%	80%
7	Біг з м'ячем на коротку дистанцію	20%	20%	60%

Діти тривалий час застрягають на виконанні однотипних рухів, страждає перемикання позицій у межах однієї чи обох кінцівок, значні труднощі виникають під час виконання синхронізованих рухів. Найменш сформованими виявились навички перемикання рухів у межах правої чи лівої частини тіла -особливо протилежних щодо вогнищевого ураження у корі головного мозку.

Спостереження за дітьми під час розвивальних занять з конструювання з ЛЕГО, аплікації, ліплення та малювання олівцями і фарбами дало змогу виявити особливості використання дітьми з моторною алалією дрібних маніпулятивних рухів з мілкими деталями, ножицями та папером, олівцями і пензликами. Перш за все хочемо відмітити особливості маніпулювання великими деталями ЛЕГО без заглиблень. Труднощі виникали при будівництві піраміди з широкою та вузькою основою – елементи співставлялися зі значним зміщенням центральної осі, що призводило до руйнування піраміди, діти зупинялися під час виконання завдання за відсутності кубиків певної величини чи кольору, часто залишали справу не досягнувши мети. Маніпулятивні рухи з ножицями були незграбні, хаотичні, потребували постійного контролю дорослого. Вирізані елементи не завжди містили всі складові частини малюнку, мали неvirізані елементи, практично відсутні заокруглені деталі та ті, що мають неоднотипний візерунок. Наклеювання деталей на основу супроводжувалось неточним прикладанням елементів, значним розмазуванням клею, недостатньо точним співвіднесенням елементів аплікації, неправильним розміщенням їх у просторі. Найбільші труднощі виникли у групи дітей з моторною алалією під час

розфарбовування малюнків кольоровими олівцями. Було помічено проблеми з дотриманням контуру малюнку та його окремих кольорових деталей, недостатнє усвідомлення техніки штрихування та поетапного замальовування елементів. Під час використання пензлика і фарб відмічалось дрижання кінцівки, часте перекладання пензлика з однієї руки в іншу, переливання води та фарб, малюнки змазані, неакуратні, робоче місце сильно забруднене. Загалом рухи кисті руки під час малювання невпевнені, недостатньо координовані, неточні. Під час роботи з прописами було відмічено труднощі дотримування ліній у зошиті, плавного поєднування елементів букв, надзвичайно важким виявилось написання закруглених елементів букв [3, с.182].

Під час аналізу результатів вивчення групи дітей з моторною алалією були помічені симптоми агнозій, частіше зорових. Дітям було важко виконувати завдання без зорового підкріплення, з орієнтацією виключно на тактильні відчуття чи мовленнєву інструкцію. Дослідники В. Маассен, Е. Странд у своїх дослідженнях відзначали наявність труднощів формування рухового контролю, де дитина виконує рух без опори на зоровий аналізатор. У діагностованих випадках такі рухи є недоступними чи значно ускладненими. Дослідники також відзначають наявність зорових агнозій. Наявні труднощі впізнавання предметів, зокрема зображених на малюнках. Найбільші складнощі викликають контурні зображення предметів, особливо коли контур задано пунктиром чи крапками. Можливе невпізнавання предметів, що зображені контурно на фоні зашумлення або накладання один на одного. В.Тищенко наголошує на наявності порушення тактильної чутливості та стереогнозу. Дітям важко без опори на зір визначити текстуру поверхні, впізнати за рельєфним зображенням предмет, об'ємну іграшку чи геометричну фігуру. Результати вивчення рівнів сформованості гностичних процесів подано у таблиці 2.

Таблиця 2.

Результати вивчення рівнів сформованості гностичних процесів у моторних алаліків дошкільного віку

№	Назва завдання/ рівень	Високий	Середній	Низький
1	Впізнавання кольорових малюнків	50%	30%	20%
2	Впізнавання контурних зображень	30%	40%	30%

3	Впізнавання зашумлених зображень	30%	30%	40%
4	Впізнавання накладених зображень	10%	30%	60%
5	Впізнавання рельєфних зображень	20%	30%	50%
6	Впізнавання 3-D зображень	10%	10%	80%
7	Впізнавання об'ємних предметів без зорового контролю	20%	40%	50%

Найбільші труднощі виникли у дітей із накладеними та 3-D зображеннями. Ці завдання вимагали значної концентрації та розподілу уваги, орієнтування на вже існуючий досвід приймання предметів різної величини та форми. Відсутність зорового контролю також значно ускладнила сприймання та упізнавання об'ємних предметів (кубики різної форми, фігурки тварин, іграшкові музичні інструменти)

Специфічні порушення спостерігають і на рівні інших пізнавальних процесів. Так, дітям з моторною алалією досить часто властива нестійкість уваги. У деяких випадках можливе патологічне підвищення мимовільної уваги при зниженні стійкості уваги довільної. Дитина може звернути увагу на дрібні малосуттєві деталі при повній відсутності концентрації уваги на значних та важливих деталях [5].

Дослідження К. Forrest свідчать про нижчі показники запам'ятовування у порівнянні з однолітками у дітей з моторною алалією. А саме, зменшується її обсяг, швидко втрачається слухова увага, діти часто відволікаються і не звертають уваги на мовленнєву інформацію, що сприймається виключно через слуховий аналізатор. Виконання завдань для вивчення уваги проводилося з жестовим та малюнковим підкріпленням і без нього. Зокрема, завдання «Повтори за мною» подавалося у двох варіантах – з демонстрацією кольорових зображень предметів та виключно на слух. Було помічено, що перші слова з переліку діти однаково правильно проговорюють у міру своїх вимовних можливостей, однак продовження дослідження показало, що з кожним наступним словом, яке дитина має повторити без зорового підкріплення кількість відтворених слів неухильно зменшується, діти втрачають інтерес до завдання, іноді наявні агресивні прояви на інструкцію щодо продовження виконання завдання.

На специфічних проявах недорозвитку когнітивної сфери наголошують В. Тищенко, Є. Соботович, В. Ekelman та ін. Вони викликані порушенням складної взаємодії мовлення та мислення в процесі онтогенезу. Мовлення, як рушійна сила розвитку вищих психічних функцій не виконує свого призначення, що в свою чергу впливає на розвиток пам'яті, мислення, уваги тощо. Звичайно, такі прояви залежать від важкості протікання моторної алалії, включеності дитини в корекційний процес, вчасного та ефективного лікування. Однак, якщо показники вербального інтелекту, здебільшого, відповідають показникам типового розвитку то вербальний інтелект значно відстає у своєму формуванні.

Для дослідження когнітивної сфери нами було запропоновано виконання завдань, що вимагали мовленнєвого супроводу і без нього. Результати дослідження подано в таблиці 3.

Таблиця 3.

Результати вивчення рівня сформованості когнітивних процесів у дітей з моторною алалією дошкільного віку

№	Назва завдання/ рівень	Високий	Середній	Низький
Невербальний інтелект				
1	Продовж розкладати картинки (навчальний експеримент Н. Іванової)	50%	30%	20%
2	Склади фігуру з розрізних елементів	50%	20%	30%
3	Знайди загублену частинку картинки	40%	40%	20%
4	Покажи зайвий елемент	20%	50%	30%
Вербальний інтелект				
5	Назви картинку	20%	30%	50%
6	Скажи навпаки	10%	10%	80%
7	Продовж моє речення	0%	20%	80%
8	Скажи, чого не вистачає	20%	30%	50%

Результати нашого дослідження свідчать про значне переважання у розвитку невербального інтелекту над вербальним. Зокрема, про це свідчать високі показники сформованості цих процесів. Високий рівень сформованості розпізнавати предмети за кольором, формою та величиною у 50% досліджуваних, такі ж показники сформованості навички співвідносити окремі елементи в просторі та бачити загальне зображення. 40% дітей даної вибірки без труднощів справились із завданням пошуку втраченого елемента, що

також свідчить про сформованість у них вміння бачити цілісну картину. Дещо гіршими були показники фільтрування зайвих елементів, однак 20 з високим рівнем та 50% - з середнім все ж свідчать про достатньо високі показники сформованості цієї навички.

Показники вербального інтелекту є значно нижчими і свідчать про труднощі відтворення як фонетичного малюнку слова, так не сформованість лексико-граматичного, семантичного та морфологічного компонентів мовлення. У той же час, виконання завдань для вивчення вербального інтелекту супроводжувались у дітей даної вибірки значною жестикуляцією, спробою показувати картинки, демонструвати практичні дії, що свідчить про розуміння дітьми суті завдання і труднощами реалізації мовленнєвих умінь.

Оскільки мовлення виступає регулятором поведінки дитини та рушійною силою формування емоційних та вольових проявів, діти з моторною алалією відчують значні труднощі концентрації уваги на виконуваний діяльності, брак прикладених зусиль для досягнення загальної чи проміжної мети. Т. Дягтяренко відзначає прояви мовленнєвого негативізму, незацікавленості у взаємодії з однолітками та дорослими, прояви мовленнєвої апатії [2, с.74].

Спостереження за дітьми з моторною алалією дошкільного віку, виконання завдань на дослідження моторики, психічних процесів та мовленнєвої сфери дало змогу відмітити і деякі поведінкові особливості цієї категорії дітей. А саме, особливості включення їх у ігру та навчальну діяльність, можливості до взаємодії з однолітками та дорослими, емоційні реакції на успіхи та невдачі, поведінкові прояви під час гри та задоволення психічних та фізіологічних потреб. Результати дослідження представлені у таблиці 4.

Таблиця 4.

Результати вивчення рівня сформованості емоційно-вольової та поведінкової сфери у дітей з моторною алалією дошкільного віку

№	Назва завдання/ рівень	Високий	Середній	Низький
1	Рівень працездатності	50%	30%	20%
2	Включення в ігрову діяльність	30%	40%	30%
3	Включеність в навчально-розвиткову роботу	20%	20%	80%
4	Прояви негативізму	40%	50%	10%
5	Прояви апатії	20%	40%	40%
6	Прояви агресії	40%	30%	30%

Моторні алаліки досить активно взаємодіють з однолітками, але частіше виконують інструкції інших, приєднуються до чужого задуму та роблять поодинокі спроби вплинути на перебіг гри. Болісно реагують на свої невдачі, часто плачуть, кричать, ламають іграшки, кусаються та б'ються. Вихователі відмічають спалахи агресії як по відношенню до однолітків так і прояви самоагресії. Невдачі також провокують виникнення апатії, бажання усамітнитися, з великими труднощами дорослим вдається знову включити таких дітей у взаємодію.

Висновки. Отже, для моторних алаліків характерний цілий комплекс немовленнєвих симптомів, що ускладнює перебіг основного порушення та вимагає значного часу для подолання вищезначених симптомів. А саме, значний недорозвиток координованості рухів, їх синхронізації та переключення. Було виявлено особливості концентрації та розподілу уваги, незначні обсяги запам'ятовування мовленнєвої інформації при високих показниках невербального інтелекту. Не менш значним на розвиток дитини з моторною алалією є вплив недорозвитку всіх компонентів мовленнєвої системи. Ці труднощі провокують виникнення негативістичних реакцій, апатії та агресії, утруднює контакт з однолітками та дорослими, ускладнює сприймання та засвоєння нової матеріалу.

Враховуючи те, що у дослідженні взяли участь 10 дітей з моторною алалією 4-5 років (у 9- кінетичний тип порушень, а у однієї дитини – кінестетичний) не вдалося розмежувати та чітко прослідкувати немовленнєві симптоми, що притаманні цим двом категоріям дітей.

Бібліографія

1. Зелінська-Любченко К.О. Діагностика моторної алалії: зарубіжний досвід *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*: зб. наук. Праць. Кам'янець-Подільський: ПП «Медобори-2006», 2018. Вип. 10. С. 84-90. **2. Павлова Н.В., Тарасенко В.І., Дегтяренко Т.В.** Доцільність використання звукових нейромодуляцій в практиці ранньої корекції тяжких порушень мовлення у дошкільнят. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*: зб. наук. Праць. Кам'янець-Подільський: ПП «Медобори-2006», 2016. Вип. 7. С. 23-28. **3. Тищенко В. В.** Моторна алалія у контексті психолого-педагогічних досліджень. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Соціально-педагогічна.* 2010. Вип. 15. С. 181-186. **4. Davis B.** Differential diagnosis and treatment of developmental apraxia of speech in infants and toddlers .*Infant-Toddler Intervention: The Transdisciplinary Journal.* 2000. №10, P. 177–192. **5. Ekelman B. L.**

Syntactic findings in developmental verbal apraxia . *Journal of Communication Disorders*. 1983. № 16. P. 237-250. 6. **Forrest K.** Diagnostic criteria of developmental apraxia of speech used by clinical speech-language pathologists. *American Journal of Speech-Language Pathology*. 2003. №12. P. 376-380. 7. **Fletcher S. G.** Are oral-motor exercises useful in the treatment of phonological / articulatory disorders? *Seminars in Speech and Language*. 2002. №23. P. 15-26. 8. **Maassen B.** Coarticulation within and between syllables by children with developmental apraxia of speech. *Clinical Linguistics & Phonetics*. 2001. №15. P. 145-150. 9. **Strand E.** Darley's contributions to the understanding and diagnosis of developmental apraxia of speech. *Aphasiology*. 2001. №15. P. 291-304.

References

1. **Zelinska-Lyubchenko K.O.** Diagnosis of motor alalia: foreign experience Current issues of correctional education (pedagogical sciences): coll. of science Working Kamianets-Podilskyi: PP "Medobory-2006", 2018. Issue 10. P. 84-90. 2. **Pavlova N.V., Tarasenko V.I., Degtyarenko T.V.** The feasibility of using sound neuromodulations in the practice of early correction of severe speech disorders in preschoolers. Current issues of correctional education (pedagogical sciences): coll. of science Pract. Kamyans-Podilskyi: PP "Medobory-2006", 2016. Issue 7. P. 23-28. 3. **Tyshchenko V. V.** Motor alalia in the context of psychological and pedagogical research. Collection of scientific works of Kamianets-Podilskyi National University named after Ivan Ohienko. Series: Social and pedagogical. 2010. Issue 15. P. 181-186. 4. **Davis B.** Differential diagnosis and treatment of developmental apraxia of speech in infants and toddlers .*Infant-Toddler Intervention: The Transdisciplinary Journal*. 2000. №10, P. 177–192. 5. **Ekelman B. L.** Syntactic findings in developmental verbal apraxia . *Journal of Communication Disorders*. 1983. № 16. P. 237-250. 6. **Forrest K.** Diagnostic criteria of developmental apraxia of speech used by clinical speech-language pathologists. *American Journal of Speech-Language Pathology*. 2003. №12. P. 376-380. 7. **Fletcher S. G.** Are oral-motor exercises useful in the treatment of phonological / articulatory disorders? *Seminars in Speech and Language*. 2002. №23. P. 15-26. 8. **Maassen B.** Coarticulation within and between syllables by children with developmental apraxia of speech. *Clinical Linguistics & Phonetics*. 2001. №15. P. 145-150. 9. **Strand E.** Darley's contributions to the understanding and diagnosis of developmental apraxia of speech. *Aphasiology*. 2001. №15. P. 291-304.

Стаття отримана 19.03.2024 р.

УДК 376.1-159.9

DOI 10.32626/2413-2578.2024-23.331-345

О. ХОХЛІНА

<https://orcid.org/0000-0001-8872-5994>

В. СИНЬОВ

<https://orcid.org/0000-0003-2995-592X>

ДО ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНОГО ОБГРУНТУВАННЯ ПРИНЦИПУ СВІДОМОСТІ НАВЧАННЯ УЧНІВ З МЕНТАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Відомості про авторів: **ХОХЛІНА Олена** – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри авіаційної психології Національного авіаційного університету, м. Київ, Україна. У колі наукових інтересів: теоретико-методологічними проблеми загальної, спеціальної психології та педагогіки; проблема корекції розвитку дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. **СИНЬОВ Віктор** – доктор педагогічних наук, професор, дійний член НАПН України, професор кафедри психокорекційної педагогіки та реабілітології Українського державного університету імені Михайла Драгоманова, м.Київ, Україна. У колі наукових інтересів: проблема корекційно-виховного впливу на особистість в умовах пенітенціарних закладів для осіб з асоціальною поведінкою; розвиток особистості дитини з особливими освітніми потребами в інтегрованому, спеціальному, інклюзивному навчанні та вихованні.

Contact: **KHOKHLINA Olena**, Grand PhD of psychology, Professor, Professor of the Department of Aviation Psychology of the National Aviation University, Kyiv, Ukraine. In the sphere of scientific interests: Theoretical-methodological problems of general, special psychology and pedagogy; problem of correctional development of children with intellectual development disorders; **SYNYOV Victor**, Grand PhD of pedagogy, Academician of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Professor of the department of psychocorrectional pedagogy and rehabilitology at the Mykhailo Drahomanov Ukrainian State. In the sphere of scientific interests: the problem of correctional and educational influence on a personality in the conditions of penitentiary institutions for person with asocial behavior; personality development of a child with special educational needs in an integrated, special, inclusive training and education.

Відомості про наявність друкованих статей: 1. 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.; 2. Синьов, В.М., Хохліна, О.П. (2020). Категорія діяльності: сутність та використання у психолого-педагогічних дослідженнях. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*: зб.наук. праць. Вип. 16. Том 1 / за ред. М.К. Шеремет. Кам'янець-Подільський: Видавець Ковальчук О.В., 2020. 230-244. DOI 10.32626/2413-2578.2020-16.230-244; 3. Хохліна О.П. (2000). Психолого-педагогічні основи корекційної спрямованості трудового навчання учнів з вадами розумового розвитку. Київ: Педагогічна думка, 288 с; 4. Хохліна О.П. (2012). Категорія свідомості: суть та використання у педагогічному процесі спеціального освітнього закладу. *Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Вип. XXI, у 2-х ч. Ч. 1. 252-258; 5. Хохліна О.П. (2018). Особливості формування розумової сфери в учнів з різними інтелектуальними можливостями у процесі виконання навчально-практичних завдань. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 1, 45-54; 6. Хохліна О.П. (2018). Сутність формування загальнотрудових умінь у школярів з недостатніми інтелектуальними можливостями. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*: збірник наукових праць. Вип. 12, 310-320.

Хохліна О.П., Синьов В.М. До проблеми психологічного обґрунтування принципу свідомості навчання учнів з ментальними порушеннями. Одним з найважливіших в освіті учнів з ментальними порушеннями є принцип свідомості навчання або свідомості й активності. Умовою ефективної педагогічної реалізації цього принципу є посилення психологічного його обґрунтування.

На основі теоретичного дослідження проблеми з'ясовано, що дотримання принципу свідомості навчання дітей з ментальними порушеннями, суть якого полягає у формуванні у дітей усвідомленого учіння, передбачає виконання та засвоєння ними цілеспрямованої учбово-практичної діяльності; формування мисленнєвих дій, які безпосередньо забезпечують процес усвідомлення як осмислення та розуміння матеріалу на основі виділення в ньому найсуттєвішого для способу розв'язання учбово-практичної задачі; формування словесного опосередкування діяльності - здатності словесно позначити (вербалізувати) усвідомлене, тобто найсуттєвіше для виконання завдання; застосувати усвідомлене на практиці - при виконанні діяльності, її регуляції тощо. Розуміння таких складових формування усвідомленого учіння розглядається як психологічні засади педагогічної реалізації зазначеного дидактичного принципу.

Ключові слова: принцип свідомості навчання, принцип свідомості й активності, свідомість, процес усвідомлення, учні з ментальними порушеннями.

Khokhlina O.P., Synyov V.M. On the problem of psychological substantiation of the principle of consciousness in teaching students with mental disabilities. One of the most important principles in the education of students with mental disabilities is the principle of consciousness in teaching or consciousness and activity. Its importance is enhanced by the task in correcting the development of children in this category. A condition for the effective pedagogical implementation of this principle is to strengthen its psychological substantiation.

Based on the theoretical study of the problem, it has been found that adherence to the principle of consciousness in teaching children with mental disorders, the essence of which is the formation of conscious learning in children, involves the implementation and mastery of purposeful educational and practical activities; formation of mental actions that directly ensure the process of awareness as comprehension and understanding of the material on the basis of highlighting the most essential for the method of solving the educational and practical task; formation of verbal mediation of activity – the ability verbally to name understood essence that is, the most essential for the task performance; to apply the realized in practice - in the performance of activities, its regulation, etc. Understanding these components of the formation of conscious learning is considered as the psychological basis for the pedagogical implementation of this didactic principle, which is based on the interpretation of the psychological content of consciousness and the process of awareness.

The formation of conscious learning in schoolchildren according to the identified components makes it possible to logically build pedagogical support for the implementation of the principle of consciousness and activity in teaching - a special organization of both teaching and learning of children, using appropriately selected methods, content and forms of teaching, in order to achieve both educational and developmental effects. A necessary condition for such a pedagogical process is to take into account the fact that a child can realize his activity only in a situation where it is necessary to do so.

Key words: principle of consciousness of teaching, principle of consciousness and activity, consciousness, process of awareness, students with mental disorders.

Постановка проблеми. Дотримання принципу свідомості (або свідомості й активності) у навчанні дітей з ментальними порушеннями є важливим для попередження виникнення у них формалізму знань, ефективного їх засвоєння та практичного використання, а також для досягнення щодо них корекційно-розвивальної мети. Однак, аналіз наявних джерел показує, що проблема зазначеного дидактичного принципу потребує подальшої

розробки у напрямі посилення глибини та системності його трактування, в якому були б однозначно прописані сутність, необхідні складові та пріоритетні засоби реалізації відповідно до системи педагогічного процесу (мети, змісту, методів, організаційних форм й результатів). Такому трактуванню змісту та педагогічної реалізації принципу свідомості навчання, на наш погляд, сприятиме посилення його психологічного обґрунтування з визначенням сутності явищ, що покладаються в його основу, а саме свідомості та процесу усвідомлення.

Аналіз останніх досліджень. У статті наведено результати теоретичного дослідження проблеми дидактичного принципу свідомості навчання в освіті дітей з ментальними порушеннями, зокрема його змісту та питання психологічного обґрунтування педагогічної реалізації. В основу аналізу проблеми сутності принципу свідомості навчання, зокрема дітей з інтелектуальними вадами, було покладено аналіз наукових праць таких вчених, як: Л. Занков, 1968; Ю. Бабанський, 1983; Г. Кобернік та В. Синьов, 1984; І. Єременко, 1985; Г. Мерсіянова, 1986; С. Гончаренко, 1997; В. Липа, 2000, 2021; С. Миронова, 2015 та ін. Для з'ясування стану дослідженості проблеми використовувалися праці зі спеціальної педагогіки і психології (Айтметова, 1975; Є. Білевич, 1975; В. Воронкова, 1994; Г. Дульнев, 1969; 1981; В. Карвяліс, 1965; Г. Мерсіянова, 1965, 1985; В. Петрова, 1976, 1977; Б. Пінський, 1985; В. Синьов, 1966, 1971, 1975, 1988; О. Хохліна, 2000, 2002, 2005, 2006 та ін.). Для розкриття питання психологічного обґрунтування педагогічної реалізації принципу, зокрема сутності свідомості та процесу усвідомлення, використовувалось вивчення праць Л. Виготського, 1982; Г. Дульнева, 1969; О. Леонтьєва, 1974, 1981, 1983; Б. Ломова, 1984; В. Лубовського, 1978; С. Рубінштейна, 1957; В. Синьова, 1966, 1975; М. Шехтера, 1981; О. Хохліної, 2000, 2014, 2021 та ін.

Мета статті – на основі результатів теоретичного дослідження розкрити сутність принципу свідомості навчання (або свідомості й активності) дітей з ментальними порушеннями та психологічні засади його педагогічної реалізації.

Виклад основного матеріалу. Реалізація освітнього процесу щодо дітей з ментальними порушеннями базується на використанні дидактичних принципів - теоретичних положень та вимог, що конкретизують цілі, завдання та закономірності навчання й визначають його спрямованість/предмет, зміст, методи, організаційні форми й результати (Л.Занков, 1968; Ю. Бабанський, 1983; Г. Кобернік та В. Синьов, 1984; І. Єременко, 1985; Г. Мерсіянова, 1986; С. Гончаренко, 1997; В. Липа, 2000, 2021; С. Миронова, 2015 та ін.) [4; 5; 9; 10 та ін.] Провідним серед них є принцип свідомості у

навчанні і вихованні (чи усвідомленого навчання і виховання). Щодо навчання він конкретизується як принцип свідомості й активності, щодо виховання – як принцип єдності свідомості й поведінки. У спеціальній освіті, яка вирішує спеціальне завдання – корекція розвитку дітей, що мають психофізичні порушення, дотримання цього принципу має особливе значення. А корекційно-розвивальна робота, як зазначається, спрямовується на максимально можливе соціальне зростання дитини при засвоєнні нею суспільного досвіду, формуванні способів дій в умовах свідомої цілеспрямованої діяльності [14 та ін].

Незважаючи на тривалий час розгляду цього питання в педагогічній науці, яка невпинно розвивається, реалізація зазначеного принципу в освіті дітей з ментальними порушеннями, які спроможні до усвідомленого засвоєння суспільного досвіду, не втрачає своєї значущості та актуальності й на сьогодні. Про це свідчить й аналіз стану розробленості проблеми як у загальній, так і спеціальній педагогіці. Так, у наукових джерелах (Л. Занков, 1968; Ю. Бабанський, 1983) зазначається, що дотримання принципу свідомості й активності в навчанні попереджає виникнення формалізму знань. З цією метою, на думку Ю. Бабанського, 1983, використовуються різноманітні методи та прийоми навчання, які сприяють активізації у школярів навчання та учіння, пізнавальної активності, процесів пам'яті, мислення, застосування знань в практичній діяльності тощо.

У теорії спеціальної освіти дидактичні принципи, й зокрема принцип свідомості й активності, набувають певної конкретизації та більшої повноти характеристик. Так, Г. Дульнев, 1981 [3], розглядаючи шляхи реалізації у спеціальній школі для дітей з порушеннями розумового розвитку цього принципу, говорить про важливість засвоєння учнями знань на основі їх розуміння та застосування на практиці. Він акцентує увагу на необхідності розвитку у дітей процесу розуміння, мислення і розумової діяльності загалом; на забезпечення їхньої активності, самостійного виконання ними діяльності; на формування позитивного ставлення до неї. Вчений пропонує використовувати конкретні прийоми навчання, а саме порівняння, поєднання наочних та вербальних засобів, надання допомоги учням та ін.

Г. Кобернік та В. Синьов, 1984 [5], розглядаючи зміст зазначеного принципу, також говорять про необхідність забезпечення розуміння дітьми змісту навчання, застосування знань, їхньої цілеспрямованої активності та позитивного ставлення до навчання. І. Єременко, 1985 [4], характеризуючи принцип свідомості й активності у навчанні дітей з інтелектуальними вадами, акцентує увагу також на необхідності досягати розуміння учнями навчального матеріалу, а конкретно - виділення в ньому суті, головного і другорядного,

використання знань в пізнавальній та практичній діяльності. Цей принцип передбачає й усвідомлену активність - діяльність учнів (учбову та практичну).

При характеристиці цього принципу Г. Мерсіянова, 1986 відмічає важливість формування у дітей позитивного ставлення до процесу навчання, розуміння суті матеріалу і конкретно розвиток мислення й активності – як розумової (передусім розумових операцій), так і практичної [10, с.29-43]. На думку В. Липи, 2000, 2001, принцип свідомості й активності передбачає розуміння учнями значення (суті) знань в результаті здійснення необхідної для цього розумової діяльності; практичне застосування знань, виконання діяльності та володіння нею.

Як бачимо з загального огляду наведених джерел, дотримання вказаного принципу у навчанні дітей є важливим для попередження виникнення у них формалізму знань, ефективного їх засвоєння та практичного використання. Водночас, аналіз наявних джерел також показує, що проблема принципу свідомості й активності ще потребує подальшої розробки у напрямі посилення глибини та системності його трактування, в якому були б однозначно прописані його суть, необхідні складові та пріоритетні засоби реалізації відповідно до системи педагогічного процесу (мети, змісту, методів, організаційних форми й результатів). При цьому слід зазначити, що особливої уваги потребує систематизація й узагальнення наявної інформації щодо педагогічного забезпечення використання принципу у навчанні різних шкільних предметів. Зазначимо також, що при розкритті його змісту науковці, хоч і різною мірою, зосереджують увагу щонайперше на її психологічній складовій. І, незважаючи на певну різноплановість та фрагментарність представленої інформації у працях, які торкаються психологічного аспекту проблеми, прослідковується думка, що основою педагогічної реалізації принципу свідомості й активності має бути опора на 1) формування у школярів процесу мислення (мисленнєвих операцій, процесу розуміння, в результаті якого здійснюється з'ясування суті навчального матеріалу, виділення в ньому головного) та розумових якостей, 2) формування у них усвідомленої діяльності (учбової, практичної, розумової). А здійснення роботи у зазначених напрямках, з конкретизацією предмета та мети впливу, з використанням спеціально дібраних засобів педагогічного процесу (методів, змісту, організаційних форм) задля досягнення розвивальних та навчальних ефектів, уможливлуватиме повномірну реалізацію принципу свідомості й активності у навчанні дітей з інтелектуальними порушеннями.

Розв'язання ж проблеми у такому контексті набуває особливе значення не лише для навчання дітей, а й корекції їхнього розвитку.

Відмітимо, що виходячи саме з такого підходу нами було проведене системне дослідження з визначення психолого-педагогічних засад забезпечення корекційної спрямованості трудового навчання учнів з вадами інтелектуального розвитку, у якому робота спрямовувалася на становлення у дітей усвідомленої учбово-практичної діяльності та розвитку інтелектуальної сфери - формування розумових якостей (узагальненості, усвідомленості, самостійності, стійкості, та індивідуального способу діяльності) на основі цілеспрямовано організованого навчального процесу з використанням спеціально підібраних методичних, змістових та організаційних засобів впливу (О. Хохліна, 2000, 2002, 2005, 2006 та ін.) [14; 16; 17; 19 та ін.]. Різні складові педагогічного аспекту проблеми розглядалися також у дослідженнях таких фахівців у галузі навчання учнів допоміжної школи, як С. Айтметова, 1975; Є. Білевич, 1975; В. Воронкова, 1994; Г. Дульнєв, 1969; 1981; В. Карвяліс, 1965; Г. Мерсіянова, 1965, 1985, 2002; В. Петрова, 1976, 1977; Б. Пінський, 1985; В. Синьов, 1966, 1971, 1975, 1988 та ін. [3,11,14,19 та ін.]. Заслужують на увагу, систематизацію та узагальнення результати й проведеного на перетині століть під нашим керівництвом педагогічного дослідження співробітників лабораторії олігофренопедагогіки Інституту спеціальної педагогіки (К. Ардобацька, Л. Вавіна, І. Єременко, М. Козленко, Н. Кравець, Г. Мерсіянова, С. Трикоз, О. Хохліна, Л. Ярова) з розвитку в учнів допоміжної школи усвідомленості учбової діяльності в процесі вивчення різних навчальних предметів.

У результаті аналізу стану розробленості проблеми принципу свідомості й активності навчання дітей з ментальними порушеннями ми дійшли висновку, що цілісному й більш глибокому трактуванню його змісту та шляхів реалізації у педагогічному процесі може сприяти посилення його психологічного обґрунтування з визначенням сутності явищ, що покладаються в його основу. І це стосується щонайперше використання знань про свідомість та процес усвідомлення, що сприятиме, на нашу думку, упорядкуванню інформації й логічному розгортанню тих педагогічних заходів, які ними обумовлюються. В основу розгляду цього питання нами поклалися погляди Л. Виготського, 1982; Г. Дульнєва, 1969; О. Леонтєва, 1974, 1981, 1983; Б. Ломова, 1984; В. Лубовського, 1978; С. Рубінштейна, 1957; В. Синьова, 1966, 1975, 2020; М. Шехтера, 1981; О. Хохліної, 2000, 2014, 2020, 2021 та ін. [1; 2; 6-8; 11; 12; 14-19 та ін.].

Отже, висхідним для розуміння змісту принципу свідомості й активності є поняття "свідомість". Свідомість визначається як вища, притаманна лише людині, форма доцільного, ідеального психічного відображення дійсності, її об'єктивних сталих властивостей, що

виконує регулятивну функцію щодо поведінки, діяльності, спілкування (Л. Виготський) [1, с.89; 14; 18 та ін.]. У суті свідомості виокремлюється наявність цілеспрямованого психічного відображення (усвідомленого, довільного, регульованого), притому не наочно, чуттєво даних властивостей предметів і явищ, їх зв'язків, а уже знань про них. Тобто, об'єктами відображення є вже не самі предмети, а їх психічні образи (власне знання про них). Процес усвідомлення реалізується лише в тому разі, коли предмет постає перед суб'єктом саме як його образ, тобто своєю ідеальною стороною (О. Леонт'єв, 1974) [14; 15; 18 та ін.]. Відмітним у свідомості є й те, що відображенню підлягають об'єктивні, позбавлені пристрасного суб'єктивного визнання, властивості явищ. Свідомість, виходячи з визначення, також є вищим регулятором активності людини.

У психічному плані свідомість виступає як процес усвідомлення людиною навколишнього світу і себе, свого процесу пізнання, своєї діяльності. А тому "Психологія... вирізняє... два етапи: акти пізнання та усвідомлення цих актів", оскільки "неможливо одночасно і мислити, і спостерігати ці думки. Свідомість є вторинним моментом" (Л. Виготський) [1, с.94; 14; 15; 18 та ін.]. Але в літературних джерелах уточнюється суть цієї думки. Так, Б. Ломов, 1984, вказуючи на те, що свідомість – це особливий рівень психічного відображення, відмічає, що вона – це не якийсь додатковий поверх, який надбудовується над сенсорно-перцептивним рівнем, рівнем уявлення та мисленнево-мовленнєвим рівнем психічного відображення. Посилаючись на М. Шехтера, 1981, він відмічає, що свідомість не стоїть над відчуттям та мисленням, вона є через них існуюче, осмислене відображення зовнішнього світу [8]. Виходячи з цього, можемо сказати, що свідомість представлена у психіці довільними, регульованими психічними функціями (довільне сприймання, довільне уявлення, довільна уява, довільна пам'ять тощо). Таким чином, у психолого-педагогічній науці розвиток свідомості пов'язується зі становленням у людини психічних утворень вищих рівнів організації (за Л. Виготським – вищих психічних функцій) та формуванням довільної поведінки [18]. Усвідомити, як зазначає Л. Виготський, - це певною мірою опанувати [1, с.89; 2, с.251]. Зокрема, усвідомленість учбової діяльності вказує на її сформованість, про що свідчать ефективне використання знань на практиці, довільна регульованість учбово-практичних дій, їх гнучкість, лабільність [14].

Відмічається, що свідомість наділена такими ознаками, як: 1) цілеспрямованість активності, спрямованої на відображення об'єктивної дійсності у формі ідеального (таким чином відмічається й активність, і цілеспрямованість, й ідеальна форма); 2) предметність (відображення певного предмета); 3) відображення об'єктивних

властивостей предмета, незалежно від ставлення до нього; 4) осмисленість відображення, розуміння його суті; 5) знакова опосередкованість (передусім мовою); 6) здатність до рефлексії (самопостереження, самоаналіз тощо); 7) можливість регуляції власної активності; 8) внутрішня зв'язність [18 та ін.].

Так, усвідомлення має конкретний предмет, тобто те, що усвідомлюється людиною, стосовно чого здійснюється її внутрішня діяльність (О. Леонт'єв, 1983) [7]. З огляду на це, усвідомлена діяльність учня є тією, предметом осмислення якої виступає саме учіння та його складові.

У працях О. Леонт'єва, 1981 знаходимо думку, що “свідомі операції формуються спочатку як цілеспрямовані процеси” [6, с.527]. Отже, формування у школярів усвідомленості учіння можливе за умови його виконання та засвоєння: осмислюється лише те, що цілеспрямовано здійснюється. Становлення усвідомленості учіння починається з прийняття дитиною учбової мети, здійснення необхідної для її досягнення діяльності й оволодіння нею. Стосовно школяра з порушеннями інтелектуального розвитку така діяльність є внутрішньою та зовнішньою його активністю, мета якої - засвоєння різних рівнів знань та відповідних способів дій. Її становлення відбувається у процесі розв'язання учбово-практичних завдань, спрямованих як на оволодіння знаннями, так і на практичне їх виконання. Вона полягає в опануванні мотиваційної, змістової, операційної та організаційної її сторін [14; 18].

Учіння як цілеспрямований процес здійснюється в процесі розв'язання учбово-практичних завдань і передбачає етапи аналізу, планування, організації, практичного виконання, контролю. Яким би не був предметний зміст завдання (за заданим граматичним правилом, розв'язання арифметичної задачі, знаходження головної ідеї тексту, виготовлення виробу тощо), його виконання потребує активності за визначеними етапами. І передусім діяльність за такою структурою є предметом усвідомлення в учня. При цьому особливе значення має осмислення етапу власне практичного виконання завдання. Його спосіб є системою послідовних практичних дій з навчальним матеріалом щодо його перетворення, яка по суті відбиває шлях до виділення в ньому найістотнішого і, таким чином, забезпечує досягнення основної мети учбової діяльності – оволодіння новими знаннями і способами дій [14; 16; 18; 19].

В усвідомленні учіння особливе місце посідають саме дії, що опановує дитина з метою досягнення як навчальних, так і корекційно-розвивальних цілей роботи педагога. Предметом усвідомлення можуть бути різні за характером і рівнем організації дії учіння. Це передусім дії, які забезпечують аналітико-синтетичну діяльність

мислення (процеси аналізу, синтезу, абстрагування, узагальнення, порівняння, ототожнення, розрізнення, класифікація, структурування, систематизація та ін.); дії організаційного характеру (загально-учбові та загально-трудова); дії, оволодіння якими передбачає конкретний навчальний предмет у школі відповідно до специфіки знань та методів конкретної науки; а також дії, що становлять структуру власне учіння. Крім окреслених дій, виділяються різноманітні внутрішні та зовнішні гностичні, а також практичні дії [14].

Але виконання та засвоєння учнем діяльності само по собі ще не приводить до її усвідомлення. На становлення цієї ознаки учіння ще необхідно спеціально спрямовувати педагогічний процес (Г. Дульнев, 1969) [14], а учня ставити в ситуацію необхідності усвідомити (О. Леонт'єв, 1983) [7; 14].

Предмет усвідомлення проходить передусім через процес мислення – він осмислюється. А “дія, що пройшла через призму думки, перетворюється вже в іншу дію – осмислену, усвідомлену і відтак довільну та вільну” (Л. Виготський) [1]. У такому плані усвідомлення розглядається як розуміння, тобто мисленнєвий процес, спрямований на виявлення в предметі загальних, істотних властивостей та зв'язків і здобуття знань про нього. Саме тому в літературі ми зустрічаємо думку, що усвідомлення – це знання плюс їх розуміння.

Важливим є розгляд тих дій, які забезпечують власне процес усвідомлення матеріалу і на розвиток яких у дітей мають спрямовуватися педагогічні зусилля. Безперечно, що усвідомлення як мисленнєвий процес забезпечує аналітико-синтетична діяльність мозку і всі відповідні їй розумові дії, що сприяють виділенню найсуттєвішого для розв'язання задачі; йдеться про особливе значення кожної з них для розуміння сутності матеріалу. Так, К. Ушинський пов'язує усвідомлення з дією порівняння. Ймовірно, що ця думка є результатом аналізу практики шкільного навчання, спрямованої на опанування передусім, за сучасною термінологією, емпіричних знань на основі саме дії порівняння [14]. Оскільки ж здобути теоретичні знання, які відображають істотне, генетично висхідне, можна завдяки дії змістового аналізу (В. Давидов, 1972 та ін.) [14], то необхідно розглядати усвідомлення у зв'язку не лише з дією порівняння, а й з дією аналізу. До того ж неправомірно пов'язувати аналіз лише зі здобуттям знань теоретичного характеру. Дія аналізу передбачається завжди, коли йдеться про спосіб здобуття знань. Вона є обов'язковою, первинною в будь-якій діяльності. Інша справа, що знання різних рівнів вимагають від аналізу різного рівня глибини, оскільки в його результаті можуть відтворюватися не лише внутрішні, а й зовнішні ознаки предмета, що лежать, відповідно, в основі теоретичних та

емпіричних знань. Тим часом аналіз та порівняння – це ті розумові дії, що сприяють здобуттю знань різних рівнів на основі теоретичних та емпіричних узагальнень. Отже, говорячи про усвідомленість учбової діяльності, ми маємо на увазі передусім спосіб здобуття знань, який визначається передусім діями аналізу, порівняння, узагальнення. Відповідно, розвиток усвідомленості учіння передбачає формування насамперед цих загальних для всіх окремих проявів діяльності дій, а також конкретної системи дій, мета яких - розкрити зміст матеріалу (аналогічно до системи дій учбової діяльності за В. Давидовим). Не слід випускати і значення для процесу усвідомлення і сформованості перцептивних дій та дій уявлювання, що забезпечують формування знань про зовнішні властивості предметів [14].

Усвідомлення нерозривно пов'язане з мовою та мовленням. Мова – його субстрат: засіб, умова та форма (С. Рубінштейн, 1957). Виділення в предметі усвідомлюваного найістотнішого та його абстрагування здійснюються в актах словесного позначення; а словесно позначене стає усвідомленим (О. Леонтьєв, 1974) [14; 18]. На думку О. Потєбні, саме мова характеризує перехід від несвідомого до свідомого. При цьому вважається, що усвідомлюване – обов'язково відтворюване (О. Леонтьєв, 1983). Відтворення в слові є вербалізація (Дж. Уотсон, Л. Виготський, В. Лубовський та ін.). З огляду на це стверджується, що усвідомлене є те, про що людина може дати звіт (О. Леонтьєв, 1983) [7]. А адекватним до діяльності звіт буде лише в тому разі, коли через свідомість пройдуть хід подій, хід власної діяльності, коли логіка її виконання буде відтворена подумки (Г. Дульнєв, 1969) [14 та ін.].

У звіті може відобразитися минула, поточна чи майбутня діяльність. Відповідно й мовлення, у формі якого здійснюється звіт, буде фіксуєчим, супроводжуючим чи плануючим. Найскладнішим є плануюче (В. Лубовський, 1978 та ін.). Вміння дати звіт різної міри складності може розглядатися певним показником усвідомленості діяльності. Її рівень визначається і на основі доказовості звіту: чи може людина переказати, пояснити, обґрунтувати зміст, спосіб дії тощо (О. Раєв, 1967). При цьому про найвищий рівень свідчить обґрунтованість вербального звіту (Л. Добраєв, 1967; І. Єременко, 1985; О. Раєв, 1967; В. Синьов, 1975 та ін.) [4; 14].

Крім таких найважливіших показників, як уміння звітувати про свою діяльність (яка здійснюється у певному часі), ступінь доказовості звіту, застосування осмисленого в діяльності, регульованість останньої, для характеристики усвідомлення діяльності школярів використовують і такі його особливості: глибина, ясність, опосередкованість, узагальненість, співвідношення

емоційних і логічних компонентів, що розкривають певну його сторону (Л. Доблаєв, 1967) [14].

Так, глибина характеризується істотністю тих зв'язків, що відображаються у звіті. За ознакою ясності можна виділити такі рівні усвідомлення: 1) предмет належить до найбільш загальної категорії, але знання про нього та його категорію відсутні; 2) уже є знання про загальну категорію предмета, в ньому осмислюються лише загальні особливості, 3) у предметі розкриваються як загальні, так і конкретні його особливості. Крім того, до конкретних проявів глибини усвідомлення відносять: уміння виділяти найістотніші властивості як у предметі в цілому, так і в його частинах; розуміння взаємозв'язку цілого й частин та їх властивостей; розуміння походження явищ та їх причин; уміння встановлювати логічні зв'язки в змісті осмислюваного тощо. За ознакою ясності розрізняють такі рівні: 1) "відчуття" смислу, який не можна виразити словами; 2) можна виразити, але чужими словами; 3) можна виразити своїми словами (Л. Доблаєв, 1967) [14]. На прикладі глибини та ясності усвідомлення бачимо, що розуміння кожної його особливості наповнюється змістом складових, які показують певний рівень проникнення думки в сутність явища. А результатом цього і, таким чином, найістотнішим його показником є здатність дитини застосувати в практичних діях усвідомлюване.

Отже, для становлення усвідомленості учіння важливим є розвиток у дитини словесного опосередкування діяльності. Воно передбачає становлення в неї передусім уміння словесно звітувати про власну діяльність у вигляді фіксуєчого, супроводжуючого та плануючого мовлення. Це передбачає розвиток у дитини щонайперше вміння переказати, пояснити, обґрунтувати зміст відтворюваного. Водночас зауважимо, що становлення словесного опосередкування діяльності можливе за умови засвоєння дитиною необхідної для цього термінології і має починатися із звичайного вербального відтворення інструкції, умов виконання завдання.

На основі проведеного аналізу проблеми можна визначити, що дотримання принципу свідомості навчання дітей з ментальними порушеннями, суть якого полягає у формуванні у дітей усвідомленого учіння, передбачає: 1) виконання та засвоєння ними цілеспрямованої учбово-практичної діяльності; 2) формування мисленнєвих дій, які безпосередньо забезпечують процес усвідомлення як осмислення та розуміння матеріалу на основі виділення в ньому найсуттєвішого для способу розв'язання учбово-практичної задачі; 3) формування словесного опосередкування діяльності - здатності словесно позначити (вербалізувати) усвідомлене, тобто найсуттєвіше для виконання завдання; 4) застосувати усвідомлене на практиці - при виконанні діяльності, її регуляції тощо.

Формування усвідомленого учіння у школярів за такими складовими передбачає спеціальну організацію як їх учіння, так і навчання, з використанням можливостей спеціально дібраних методики, змісту та форм навчання, враховуючи також, що усвідомити свою діяльність дитина може лише тоді, коли вона потрапляє у ситуацію необхідності це зробити (О. Леонт'єв, 1983) [7].

Висновки та перспективні напрями дослідження. Одним з найважливіших в освіті учнів з ментальними порушеннями є принцип свідомості навчання. Умовою ефективної педагогічної реалізації цього принципу є посилення психологічного його обґрунтування.

У результаті спеціального теоретичного дослідження було з'ясовано, що дотримання принципу свідомості навчання дітей з ментальними порушеннями передбачає виконання та засвоєння ними цілеспрямованої учбово-практичної діяльності; формування мисленнєвих дій, які забезпечують процес усвідомлення як осмислення та розуміння матеріалу на основі виділення в ньому найсуттєвішого для способу розв'язання учбово-практичної задачі; формування словесного опосередкування діяльності - здатності словесно позначити (вербалізувати) усвідомлене, тобто найсуттєвіше для виконання завдання; застосувати усвідомлене на практиці - при виконанні діяльності, її регуляції тощо. Розуміння таких складових дотримання принципу свідомості у навчанні розглядається як психологічні засади його педагогічної реалізації, в основу якого покладається трактування змісту свідомості й процесу усвідомлення.

Перспективи дослідження вбачаються в систематизації та узагальненні результатів досліджень з педагогічного забезпечення реалізації принципу свідомості у навчанні дітей з ментальними порушеннями, виконаних на різному навчальному матеріалі.

Бібліографія

1. **Выготский, Л.С.** (1982). *Собрание сочинений*. В 6-ти т. Москва: Педагогика. Т.1.;
2. **Выготский, Л.С.** (1982). *Собрание сочинений*. В 6-ти т. Москва: Педагогика. Т.5.;
3. **Дульнев, Г.М.** (1981). *Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе*. Москва: Просвещение.;
4. **Еременко, И.Г.** (1985). *Олигофренопедагогика*. Киев: Вища школа.;
5. **Коберник, Г.Н., & Синев, В.Н.** (1984). *Введение в специальность «Дефектология»*. Киев: Вища школа.;
6. **Леонт'єв, А.Н.** (1981). *Проблемы развития психики*. Москва: МГУ.
7. **Леонт'єв, А.Н.** (1983). *Психологические вопросы сознательности учения. Избранные психологические произведения*. В 2 т. Москва: Педагогика. Т.1. С.348-380.;
8. **Ломов, Б.Ф.** (1984). *Методологические и теоретические основы психологи*. Москва: Наука.;
9. **Миронова, С.П.** (2015). *Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка*. Кам'янець-Подільський.;
- 10.

Основи спеціальної дидактики (1986). Київ: Радянська школа.; 11. **Синьов, В.М.** (1971). Розвиток розумової діяльності учнів допоміжної школи в процесі навчання. Київ.; 12. **Синьов, В.М.** (2009). Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка. У 2-х ч. Ч. 2: Навчання і виховання дітей. Київ : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова.; 13. **Синьов, В.М., & Хохліна, О.П.** (2020). Категорія діяльності: сутність та використання у психолого-педагогічних дослідженнях. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць*. Вип. 16. Том 1 / за ред. М.К. Шеремет. Кам'янець-Подільський: Видавець Ковальчук О.В., 230-244. DOI 10.32626/2413-2578.2020-16.230-244.; 14. **Хохліна, О.П.** (2000). Психолого-педагогічні основи корекційної спрямованості трудового навчання учнів з вадами розумового розвитку. Київ: Педагогічна думка.; 15. **Хохліна, О.П.** (2012). Категорія свідомості: суть та використання у педагогічному процесі спеціального освітнього закладу. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка* / [за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака]. Вип. XXI в двох частина, частина 1. Серія: соціально-педагогічна. Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 252-258.; 16. **Хохліна, О.П.** (2018). Сутність формування загальнотрудових умінь у школярів з недостатніми інтелектуальними можливостями. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць*. Вип. 12 / за ред. О.В. Гаврилова, В.М. Синьова. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 310-320.; 17. **Хохліна, О.П.** (2018). Особливості формування розумової сфери в учнів з різними інтелектуальними можливостями у процесі виконання навчально-практичних завдань. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 1, 45-54.; 18. **Хохліна, О.П.** (2021). Теоретико-методологічні проблеми психології. Київ: Симоненко О.І.; 19. **Хохліна, О.П., Мерсіянова, Г.М., & Глоба, О.П.** (2002). Формування усвідомленості діяльності в процесі трудового навчання учнів допоміжної школи. Луганськ: Альма-матер.

References

1. **Vygotskiy, L.S.** (1982a). *Sobraniye sochineniy*. V 6-ti t. Moskva: Pedagogika. T.1. [in Russian].; 2. **Vygotskiy, L.S.** (1982b). *Sobraniye sochineniy*. V 6-ti t. Moskva: Pedagogika. T.5. [in Russian].; 3. **Dulnev, G.M.** (1981). *Uchebno-vospitatelnaya rabota vo vspomogatelnoy shkole*. Moskva: Prosveshcheniye. [in Russian].; 4. **Eremenko, I.G.** (1985). *Oligofrenopedagogika*. Kiyev: Vishcha shkola. [in Ukrainian].; 5. **Kobernik, G.N., & Synyov V.N.** (1984). *Vvedeniye v spetsialnost «Defektologiya»*. Kiyev: Vishcha shkola. [in Ukrainian].; 6. **Leontev, A.N.** (1981). *Problemy razvitiya psikhiki*. Moskva: MGU. [in Russian].; 7. **Leontev, A.N.** (1983). *Psikhologicheskkiye voprosy soznatelnosti ucheniya*. Izbranne psikhologicheskkiye proizvedeniya. V 2 t. Moskva: Pedagogika.

T.1. S.348-380. [in Russian].; 8. **Lomov, B.F.** (1984). Metodologicheskie i teoreticheskie osnovy psihologi. Moskva: Nauka. [in Russian]. 9. **Myronova S.P.** (2015). Korektsiina psykhopedahohika. Olihofrenopedahohika. Kamianets-Podilskyi. [in Ukrainian].; 10. **Osnovy spetsialnoi dydaktyky** (1986). Kyiv: Radianska shkola. [in Ukrainian].; 11. **Synyov, V.M.** (1971). Rozvytok rozumovoi diialnosti uchniv dopomizhnoi shkoly v protsesi navchannia. Kyiv. [in Ukrainian].; 12. **Synyov, V.M.** (2009). 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. [in Ukrainian].; 13. **Synyov, V.M., & Khokhlina, O.P.** (2020). Category of activity: essence and application in psychological and pedagogical researches. *Aktualni pytannia korektsiinoi osvity (pedahohichni nauky): zbirnyk naukovykh prats*. Vyp. 12 / za red. O.V. Havrylova, V.M. Synyova. Kam'ianets-Podilskyi: PP Medobory-2006, 310-320.; DOI 10.32626/2413-2578.2020-16.230-244. [in Ukrainian]. 14. **Khokhlina, O.P.** (2000). Psykholoho-pedahohichni osnovy korektsiinoi spriamovanosti trudovoho navchannia uchniv z vadamy rozumovoho rozvytku. Kyiv: Pedahohichna dumka. [in Ukrainian].; 15. **Khokhlina, O.P.** (2012). Katehoriia svidomosti: sut ta vykorystannia u pedahohichnomu protsesi spetsialnogo osvitnoho zakladu. *Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohienka* / [za red. O.V.Havrylova, V. I. Spivaka]. Vyp. XXI v dvokh chastyna, chastyna 1. Serii: sotsialno-pedahohichna. Kamianets-Podilskyi: Medobory-2006, 252-258. [in Ukrainian].; 16. **Khokhlina, O.P.** (2018). Peculiarity of general labor skills formation among schoolchildren with insufficient intellectual capabilities. *Actual problems of the correctional education (pedagogical sciences) Collection of scientific papers*. Issue 12 / edited by V.M. Synyov, O.V. Gavrylov. Kamyanets-Podilsky: PP Medobory-2006, 310-320. [in Ukrainian].; 17. **Khokhlina, O.P.** (2018). Features of formation of mental sphere in students with different intellectual possibilities in the process of implementation of educational and practical tasks. *Osoblyva dytyna: navchannia ta vykhovannia*, 1, 45-54 [in Ukrainian].; 18. **Khokhlina, O.P.** (2021). Teoretyko-metodolohichni problemy psykholohii. Kyiv: Symonenko O.I. [in Ukrainian].; 19. **Khokhlina O.P., Mersiianova H.M., & Hloba O.P.** (2002). Formuvannia usvidomlenosti diialnosti v protsesi trudovoho navchannia uchniv dopomizhnoi shkoly. Luhansk: Alma-mater. [in Ukrainian].

Авторський внесок: Хохліна О. – 50%, Синьов В. – 50%.
Стаття отримана 10.03.2024 р.

УДК 376.011.3-051-056.2/.3

DOI 10.32626/2413-2578.2024-23.346-355

О. ШУЛЬЖЕНКО

<https://orcid.org/0009-0004-5105-1243>

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ ПЕДАГОГІВ ІНКЛЮЗИВНОЇ ФОРМИ ОСВІТИ

Відомості про автора: **ШУЛЬЖЕНКО Олександр**, кандидат психологічних наук, викладач Українського державного університету імені Михайла Драгоманова (Київ, Україна). У колі наукових інтересів: підготовка фахівця до роботи у спеціальній освіті.

Contact: **SHULZHENKO Oleksandr**, Candidate of Psychological Sciences, Ukrainian State University named after Mykhailo Drahomanov (Kyiv, Ukraine). Research interests: training a specialist to work in special education.

Відомості про наявність друківаних статей: **1. Шульженко О.Є.** Методологічні основи формування професійної компетентності майбутнього психолога під час контактної взаємодії з аутичними дітьми. *Науковий часопис. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*: зб. наук. праць. 2014. № 26. С. 421-426. **2. Шульженко О.Є.** Емоційна стабільність як чинник особистісної готовності майбутнього психолога до корекційної роботи з аутичними дітьми. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*: зб. наук. праць. Вип. V, у 2-х т. 2015. Т. 2. С. 378-390. **3. Шульженко О.Є.** Показники емоційної стійкості студентів як компонента психологічної готовності до роботи з аутичними дітьми. *Науковий часопис. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія* : зб. наук. праць. У 2-х ч. № 32. 2016. Ч. 2. С. 307-314.

Шульженко О.Є. Психологічні чинники професійної самосвідомості педагогів інклюзивної форми освіти. У статті розглядаються питання передумов формування професійної самосвідомості педагогів які працюють з дітьми із дизонтогенетичними порушеннями (інтелектуальні, аутистичні, мовленнєві, регуляторні, поведінкові, кінестетичні) в навчальних закладах. Встановлено, що в українських публікаціях недостатньо розкрита модель психологічної готовності таких педагогів для професійної реалізації інтеграційного освітнього процесу. Встановлено що сприймання педагогами без спеціальної освіти ускладнено відсутністю компетентностей (знань) про клініко-

психологічні особливості дітей із порушеннями психофізичного розвитку та специфіки навчально-корекційної та розвитково-виховної роботи з ними. Виявлено параметри професійного усвідомлення педагогами значущості розширення їхніх фахових функцій по типу професійного функціонування корекційних педагогів, логопедів, ортопедагогів, спеціальних (практичних) психологів. Запропоновано вважати необхідність формування розширення меж професійної самосвідомості своєю актуальністю ролі педагогічної значущості корекційно-технологічним опрацюванням спеціальних методів та прийомів роботи фахівця спеціальної освіти є нашою подальшою дослідницькою працею. Автором запропоновано шляхи формування у педагогів інклюзивної форми освіти професійної самосвідомості.

Ключові слова: діти з особливими освітніми потребами, інклюзивна форма освіти, педагоги, професійна самосвідомість.

Shulzhenko O. Psychological factors of professional self-awareness of teachers of inclusive education. The article deals with the issue of forming the professional identity of teachers of inclusive education. The theoretical analysis shows that teachers who have not received special education have psychological difficulties in perceiving the psychological characteristics of students with intellectual, autistic, locomotor, speech, regulatory, behavioral, and communication disorders.

In the psychological and pedagogical literature, we have a wide range of studies that have shown that professional self-awareness is a phenomenon of brain processing of new tasks that a person independently records as new achievements of his or her own thought. This applies to all spheres of human life and is extrapolated in the process of improving a person's professional competencies for more efficient performance and results of professional activities. In the special literature on this issue, the solution to the problem of self-awareness of special education specialists is not sufficiently presented.

The main strategies for researching the training of correctional teachers in higher education institutions and the format of improving professional training directly in advanced training courses, individual psychological trainings and in the independent individual work of specialists on themselves are determined.

It was found that in an inclusive form of education, teachers experience significant difficulties when teaching and staying in a group of normotypical children of two or three students with special needs. It has been established that teachers and educators of preschool, school and out-of-school institutions have an unformed psychological attitude to the perception of the characteristics of children with different types of dysontogenesis. The reasons for such embarrassment and anxiety before the inclusive process are identified, which lie in the plane of professional underdevelopment of the

specifics of interaction with different nosologies. The article presents the results of the author's empirical study and establishes the parameters of teachers' professional awareness of the specifics of working with children with special educational needs and proposes psychological and pedagogical conditions for the functional expansion of teachers' self-awareness in the inclusive education.

Key words: children with special educational needs, inclusive education, teachers, professional self-awareness.

Постановка проблеми. Розвиток спеціальної та інклюзивної освіти в Україні забезпечується низкою соціально-політичних, педагогічних реабілітаційних та корекційно-компенсаторних чинників та механізмів, психологічних умов формування у фахівців компетентностей та психологічної готовності здійснювати педагогічну діяльність спрямовану на навчання, виховання та корекційний розвиток учнів із особливими освітніми потребами.

В царині спеціальної освіти українська наука та практика має потужні наукові доробки, які говорять про взаємозв'язок між рівнем підготовки корекційних педагогів у закладах вищої освіти і якістю психолого-педагогічної діяльності у спеціальних дошкільних, шкільних та позашкільних спеціальних закладах. Відкриття інклюзивно-ресурсних центрів, організаційно-цільові, змістові, навчальні, діяльнісні, корекційно-компенсаторні, розвитково-реабілітаційні завдання виконуються фахівцями на високому професійному рівні. Разом з тим, не всі з них отримали освіту і не володіють компетентностями для реалізації корекційно-розвиткових завдань в умовах інклюзивної форми освіти. Виходячи з цього виникають складності в сприйманні психофізичних особливостей дітей із інтелектуальними, мовленнєвими, аутистичними, опорно-руховими, поведінковими порушеннями, що призводить до труднощів і невисоких результатів суб'єкт-суб'єктної взаємодії педагогів інклюзивної школи у співпраці з дітьми із особливими освітніми потребами. Так, держава забезпечила вчителів різними формами удосконалення фахової компетентності, вони здобувають другу вищу освіту на II магістерському рівні і для цього розроблені і впроваджені в навчальний процес університету імені Михайла Драгоманова дві освітньо-професійні програми з назвою: «Реабілітаційна педагогіка». Разом з тим, за нашими спостереженнями та результатами емпіричного дослідження педагоги інклюзивної форми освіти потребують додаткових особистісних компетенцій які можуть здобути на базі формування професійної самосвідомості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У світовому і національному вимірі існує низка цікавих і ефективних наукових пропозицій присвячених ролі та значенню професійної самосвідомості фахівців майже усіх професій. Дослідження українських науковців з проблеми самосвідомості представлені у педагогічній психології досить широкою палітрою дисертаційних робіт під керівництвом І. Булах, Л. Долинської, Н. Шевченко та інших. У спеціальній психології за останні три роки опубліковано близько 50 публікацій молодих учених.

Українська авторка у докторському дослідженні М. Омельченко [2] на тему: «Психологія професійної свідомості корекційного педагога» обравши особистісно-компетентісний підхід на основі якого побудувала модель структури професійної свідомості фахівця за такими блоками: когнітивний, рефлексивний, аксіологічний, мотиваційний, афективний. На нашу думку, таке поєднання забезпечує зміст компонентів професії, одночасно виключивши чуттєві реакції, тривогу та переживання, розпач та самооцінку корекційного педагога. Разом з тим, представляє інтерес вибірка респондентів, розподілених на студентів і практичних працівників. Аналіз виконання завдань емпіричного етапу показав, що і фахівці і майбутні фахівці спрямовані на формування психологічного процесу (системи) розвитку професійної самосвідомості.

У дослідженні О. Сидорович [3] на тему: «Психологічні чинники формування професійної самосвідомості майбутніх спеціальних педагогів» на основі аналізу сучасних світових та вітчизняних джерел запропонувала порівневу ієрархічну модель професійної самосвідомості майбутнього педагога спеціальної освіти. За результатами дослідження автора визначено рівні та автора визначено рівні та розробила теоретичну модель диференціації компонентів самосвідомості. Цінним для науки і практики досліджуваного нами феномену самосвідомості є базовий рівень індивідуальної самосвідомості і це – емпатійна, альтруїстична, антипаційна, релятивістська, муніпулятивістська, нарцисична, утилітарська налаштованість на норму взаємності, виявлений дослідницею другий рівень це – рефлексивність, самоставлення, емпатійність, і третій сенсоутворюючий рівень це – самоактуалізація, самоефективність та інноваційність. Результати емпіричного аналізу між досліджуваними групами майбутніх корекційних педагогів, логопедів, корекційних педагогів дають підстави для роботи з посилення психологічних блоків у студентів, спрямованих на формування рефлексивності, мотивації до особистісних змін і розвитку системи налаштованостей. Ми до такої обдумані та реалістичної системи формування у здобувачів вищої освіти професійної самосвідомості.

Разом з тим вважаємо, що в публікаціях автора недостатньо представлено технологічний компонент формування самосвідомості в таких базових структурах як асертивний, інтернальний та праксеологічний операційні психологічні переконання, відповідальність та організація психологічної діяльності.

В українській спеціальній освіті самосвідомості майбутніх корекційних педагогів, логопедів, ортопедагогів маємо обмаль робіт, що говорить про необхідність подальших розробок цієї проблеми.

Мета статті полягає у визначенні напрямів, структури, особливостей професійної самосвідомості педагогів інклюзивної форми освіти.

Завдання

1. Визначити труднощі педагогічної взаємодії вчителів з учнями із особливими освітніми потребами.

2. Розкрити ресурсні психологічні можливості вчителів до роботи з дітьми із порушеннями психофізичного розвитку.

Виклад основного матеріалу.

Аналіз теоретичних джерел та практика впровадження в Україні інклюзивної форми навчання в якій діти із особливими освітніми потребами мають унікальну можливість інтегруватися в шкільне товариство, навчаються разом, підтримуючи одне одного, розвиваючи свою особистість, засвоюючи соціальні норми, стандарти, умови та правила. В центрі інклюзивного процесу стоять педагоги інклюзивного навчання, акцентуючи увагу на доброзичливості, розумінні, толерантності між дітьми, розкритті їх здібностей, посиленні інтересу та зацікавленості вчитися разом. Разом з тим, ефективності цих навчально-психологічних процесів не вистачає професійного самоусвідомлення можливостей інтелекту, мовлення, вольової та афективної саморегуляції учнів із тим чи іншим дизонтогенезом. Реально практика впровадження інклюзії в окремо взятій групі, класі, шкільних заходах, комунікації, грі, спортивних та святкових заходах виявила розгубленість, ніяковість, збентеженість, розпач, невротичні реакції, тривоги і переживання, виснаження і вигорання після проведеного робочого дня. Свідомість «травмованих» педагогів характеризується нав'язливим станом думок, зокрема: «У мене нічого не виходить», «Ця дитина мене так дратує, що я не можу зосередитись, вести урок!», «Я весь час спостерігаю за цими трьома дітьми, вони відволікаються від уроку», «Я втрачаю енергію, не маю із-за них натхнення продовжувати урок!», «Вони заважають цілому класу, збурюють інших учнів і я нічого не можу вдіяти!», «За тридцять років педагогічного стажу думала, що розумію дітей, у мене добра дисципліна на уроках, а тепер мушу часто відволікатися, стримувати цих дітей і заспокоювати клас», «Не бачу сенсу далі працювати в школі

з інклюзивною формою освіти, не маю власних переконань залишитися», «Я потребую додаткових професійних знань про психічні порушення у цих дошкільнят, вони зовсім інші, неслухняні, крикливі, дратливі і руйнівні роблять руйнівні дії». Отже, ці приклади свідчать про ті основні негативні тенденції, які відбуваються під час спільного навчання.

Не зупиняючись окремо про роль та значення інклюзії, разом з тим критично розуміючи причини такого роду педагогічних тенденцій: емоційного реагування сприймання труднощів у взаємодії з учнем; відсутність компетенцій корекційного педагога; брак усвідомлення психічного стану та базових порушень, які є основою проблемної поведінки, стереотипної рухливості, криків, агресії, байдужості до навчальних занять та шкільних заходів.

Результати проведеного нами емпіричного дослідження виявили параметри професійного усвідомлення педагогами інклюзивної форми освіти:

1. Значущість професійних компетентностей корекційних педагогів, логопедів, спеціальних психологів, ортопедагогів і набуття цих функцій на рівні мотиваційних, когнітивних, праксеологічних (діяльнісних), корекційно-технологічних компонентів професійної готовності до психолого-педагогічної роботи з дітьми та учнями з особливими освітніми потребами.

2. Свідоме опрацювання можливостей прийняття особливостей таких дітей відповідно до нозології.

3. Усвідомлення значущості застосування технологій і прийомів спеціального навчання і виховання інтегрованих в освітній процес.

4. Психологічна підтримка дітей і учнів із особливими освітніми потребами; здатність здійснювати превентивну корекцію щодо виникнення вторинних, третинних надбудов порушень психіки дитини; фіксувати факти щодо позитивного прогнозу розвитку дитини з позицій принципу оптимістичної перспективи.

5. Забезпечити розробляти, організовувати, планувати психологічні заходи, щодо формування взаємної чуттєвості, доброзичливості, емоційного спілкування, активності у взаємодопомозі.

6. Систематично обговорювати виникнення у вчителя збентеження, щодо своїх думок і переконань.

7. Розробляти нові психологічні методи та технології підвищення рівня професійної самосвідомості та впроваджувати їх в практику підвищення професійної самосвідомості з метою успішності педагогічних процесів.

Український вчений, засновник теорії інклюзивного навчання в Україні академік Віталій Бондар серед професійних компетенцій педагога в системі інклюзивної форми освіти виділяє:

- врахування у навчально-виховній та розвитковій роботі учителя в інклюзивній школі розуміння клініко-психологічних закономірностей і психології учнів із особливими освітніми потребами інтелектуальної, аутистичної, мовленнєвої, кінестетичної, регуляторної, гіперактивної та поведінкової сфер особистості дитини;
- компетентності щодо психодіагностики та оптимістичного прогнозування засобами корекції та компенсації розвитку ;
- здійснювати діагностико-диференціальні психологічні діагностики між різними категоріями нозологій та типами дизонтогенезів;
- реалізовувати системний психолого-педагогічний супровід дитини та її родини в освіті, комунікації, розвагах, разом з методистом закладу та батьками створювати та впроваджувати гнучкі індивідуально-психологічні та соціально-освітні програми для учнів із особливими освітніми потребами;
- вміти модифікувати та розробляти навчальний матеріал відповідно до програми та можливосте дитини;
- володіти організаторськими науково-практичними , дидактичними , рецептивними, комунікативними здібностями сприяння адаптації учнів до шкільного середовища;
- створювати стимульні доступні до дитини матеріали освітнього середовища;
- здійснювати консультування батьків дітей та супервізію інших вчителів школи;
- володіти навичками інтеграції особливих дітей в колектив класу, школи, визначати їхнє місце в загальній системній комунікації класу;
- здійснювати нові тенденції системно-синергетичного підходу до формування психологічного комфорту та взаємоповаги між дітьми; [1].

Виходячи із цих підходів ми пропонуємо своє авторське бачення самостійної роботи педагога над собою. Окрім професійних компонентів важливим є : психологічна установка на поступове динамічні зміни, і власні погляди, переконання, що під впливом навчання та позитивного ставлення до дитини відбувається зміни у його відношення до світу та синхронні зміни в усвідомленні вчителем свої ролі в освіті та подоланні порушень у особливих учнів, зокрема сповнені бажань педагога допомогти.

Нівелювати та подолати власні страхи перед проблемною поведінкою, складностями навчання та виховання дитини.

Забезпечити з дитиною комфортне спілкування у всіх сферах шкільного життя.

Створювати ситуацію успіху у навчанні та розвитку дитини, емоційно підкреслюючи його здібності, здатності та результати праці. Під час уроку (заняття) звертати увагу дітей класу на факт докладання зусиль особливою дитиною у результаті зробленого завдання.

Гальмувати свої емоції у ситуаціях індиферентності особливого учня до процесу навчання, виконання трудових, виховних, комунікативних, спортивних завдань.

Систематично відвідувати науково-практичні заходи з метою самоконтролю, свідомого опрацювання взаємодії з дитиною та успішної інклюзії в класі.

Здійснювати супервізію інших педагогів з метою розширення їхньої професійної свідомості.

Усвідомлення власної ідентифікаційної значущості виявляє такі риси характеру:

- емоційне заохочення інклюзивним процесом;
- творчий підхід до подолання тривоги, неврозів, байдужості та активний розвиток у дітей доброзичливості, взаємодопомоги, взаєморозуміння, радості від контакту одне з одним і дорослим;
- спокійно сприймати психологічні особливості дитини, не критикувати, не штовхати, не карати дитину, не ізолювати від інших учнів, категорично не підтримувати цькування, спокійно пояснюючи іншим дітям копінг стратегії дитини;
- для полегшення відчуття складності на уроці, створення психологічного комфорту, перебування учнів з особливими освітніми потребами зі здоровими однолітками.

Українська дослідниця Д. Шульженко запропонувала підхід бінарного уроку. Сутність запропонованого нею бінарного підходу коли присутні на уроці вчитель класу та вчитель дефектолог (асистент) сприяє цілісному проведенню уроку за допомогою фахівця спеціальної освіти. В цьому випадку вчитель в класі усвідомлює і повторює модель стосунків фахівця з учнем з особливими освітніми потребами. Тобто на уроці вчитель класу, або вчитель предметник динамічно засвоює і реалізовує спеціальні компетентності корекційної роботи з особливим учнем.

З цією метою дослідниця вважає, що під час підготовки вчителів у вищих закладах освіти необхідно враховувати такі психолого-педагогічні умови:

- організаційно-педагогічних: інноваційна модель побудови дисциплін у навчальних планів всіх форм навчання фахівців на факультетах (кафедрах) педагогіки та психології методик, кафедрах інклюзії;

- наявності системи критеріїв психологічної готовності майбутніх фахівців до роботи з дітьми із особливими освітніми потребами відповідно до когнітивного, мотиваційного та діяльнісного компонентів особистісної готовності;

- формування у студентів позитивної мотивації до моделювання та проектування бінарних уроків в школі з інклюзивною формою освіти [4 С. 215.]

Ми визначили поняття інклюзивного педагога і ідентифікуємо структуру його професійної діяльності на рівні самосвідомості (самоідентифікації, саморозвитку, самоконтролю, саморегуляції, самокreatивності та самореалізації).

Висновки та перспективи подальших досліджень.

Отже розширення меж професійної самосвідомості своєю актуальністю роллю педагогічною значущості корекційно-технологічним опрацюванням спеціальних методів та прийомів роботи фахівця спеціальної освіти є нашою подальшою дослідницькою працею.

Бібліографія

1. Бондар В.І. (2010). Інклюзивне навчання та підготовка педагогічних кадрів для його реалізації. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія.* – (Вип. 15) 39-42. **2. Омельченко М.С.** Механізми розвитку професійної свідомості корекційного педагога. *Теорія і практика сучасної психології.* 2019. № 4. С. 116-120. **3. Сидорович О.І., Гапон Н.П.** Концептуальні параметри побудови психологічної програми розвитку професійної самосвідомості майбутніх педагогів. Study of modern problems of civilization: abstracts of V International scientific-practical conference. October 2020, Oslo, Norway. – 2020. – P. 401-405. DOI - 10.46299/ISG.2020.II.V. **4. Шульженко Д.І.** (2024) Освітньо-психологічна інтеграція (інклюзія) дітей із аутизмом : монографія (друге видання) Київ : УДУ імені Михайла Драгоманова, вид-во Хортицької національної академії. 448 с. (Ум. друк. арк. 26,04). Електронне видання PDF. ISBN 978-617-7929-13-9

References

1. Bondar V.I. (2010). Inklusyivne navchannia ta pidhotovka pedahohichnykh kadriv dlia yoho realizatsii //Naukovyi chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova. Seriiia 19. Korektsiina pedahohika ta psykholohiia. – (Vyp. 15) 39-42. [in Ukrainian]. **2. Omelchenko M.S.** Mekhanizmy rozvytku profesiinoi svidomosti korektsiinoho pedahoha. Teoriiia i praktyka suchasnoi psykholohii. 2019. № 4. S. 116-120. [in Ukrainian]. **3. Sydorovych O. I., Hapon N.P.** Kontseptualni parametry pobudovy psykholohichnoi prohramy rozvytku profesiinoi samosvidomosti maibutnikh pedahohiv. Study of modern problems of civilization: abstracts

of V International scientific-practical conference. October 2020, Oslo, Norway. – 2020. – R. 401-405. DOI - 10.46299/ISG.2020.II.V.[in Ukrainian]. **4. Shulzhenko D.I.** (2024) *Osvitno-psykholohichna intehratsiia (inkliuziia) ditei iz autyzmom : monohrafiia (druhe vydannia)* Kyiv : UDU imeni Mykhaila Drahomanova, vyd-vo Khortytskoi natsionalnoi akademii. 448 s. (Um. druk. ark. 26,04). Elektronne vydannia PDF. ISBN 978-617-7929-13-9.[in Ukrainian].

Стаття отримана 15.02.2024 р.

УДК 615.8:616.32-008.1

DOI 10.32626/2413-2578.2024-23.355-363

Н. САВИЦЬКА

<https://orcid.org/0009-0008-6944-8002>

СТИМУЛЯЦІЯ ФОНАЦІЙНО-АРТИКУЛЯТОРНИХ ВМІНЬ У КОНТЕКСТІ ТЕРАПІЇ ДИСФАГІЇ В ПОСТІНСУЛЬТНИХ ПАЦІЄНТІВ З ТРАХЕСТОМОЮ

Відомості про автора: Савицька Надія, асистент кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна. У колі наукових інтересів: корекція афатичних порушень та відновлення функції ковтання у дорослих з органічними ураженнями центральної нервової системи. E-mail: nadasavytska7@gmail.com

Contact: Savytska Nadia, assistant of the department of speech therapy and special methods in Kamyanets-Podilsky National Ivan Ohienko University, Kamyanets-Podilsky, Ukraine. Academic interests: correction of aphatic disorders and restoration of swallowing function in adults with organic lesions of the central nervous system. E-mail: nadasavytska7@gmail.com

Відомості про наявність друкованих статей: **1) Савицька, Н. І.** (2023) Теоретичний аналіз проблеми жестової стимуляції в роботі з пацієнтами з постінсультною афазією. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць*. Вип. 21. С. 101-114. **2) Савицька, Н. І.** (2024) Урахування клінічних особливостей у відновленні ковтання у постінсультних пацієнтів з трахеостомою. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. №23. С. 619-621. **3) Савицька, Н. І.** (2024) Аналіз

терапевтичних методів в роботі з пацієнтами з постінсультною глобальною афазією. *XVI Міжнародна науково-практична конференція «Спеціальна інклюзивна освіта: проблеми та перспективи»*. Квітень 19-18. С. 199-201.

Савицька Н. І. Стимуляція фонаційно-артикуляторних вмінь у контексті терапії дисфагії в постінсультних пацієнтів з трахеостомою. У статті аналізуються теоретичні аспекти впливу фонаційно-артикуляторної стимуляції на зменшення проявів дисфагії у постінсультних пацієнтів з трахеостомою. Схарактеризовані дослідження, які вказують на взаємозв'язок між дисфагією та розладами комунікації. Описані основні показання до встановлення трахеостомічних трубок у постінсультних пацієнтів, а також їх вплив на ковтання та спілкування. Проаналізовано роль логопеда (терапевта мови та мовлення) в процесі терапії ковтання та його основні завдання, зокрема навчання техніці безпечного ковтання та ефективного відкашлювання. Окреслені основні етапи логопедичної роботи з постінсультними пацієнтами з дисфагією та трахеостомою. Наведено приклад вправ та прийомів при непрямій терапії ковтання, які сприяють його відновленню, а також описані рекомендації щодо їх виконання. Визначено основні методи скринінгу на порушення ковтання з пацієнтами з дисфагією та трахеостомою. Описано основні специфічні критерії готовності пацієнтів з дисфагією та трахеостомою до деканюляції (зняття трахеостомічної трубки).

Ключові слова: дисфагія, трахеостома, деканюляція, розлади комунікації.

Savytska N. Stimulation of phonation and articulatory skills in the context of dysphagia therapy in post-stroke patients with a tracheostomy. The article investigates the theoretical aspects of the influence of phonation and articulatory stimulation on the reduction of dysphagia in post-stroke patients with a tracheostomy; envisages the studies that indicate a relationship between dysphagia and communication disorders; describes the main indications for the installation of tracheostomy tubes in post-stroke patients, as well as their effect on swallowing and communication; analyzes the role of a speech therapist in the process of swallowing therapy and his main tasks, particularly teaching the technique of safe swallowing and effective expectoration; outlines the main stages of speech therapy work with post-stroke patients with dysphagia and tracheostomy; gives an example of exercises and techniques for indirect therapy of swallowing, which contribute to its restoration, as well as recommendations for their implementation; determines the main methods of screening for swallowing disorders for patients with dysphagia and tracheostomy; describes the specific criteria of the readiness of patients with

dysphagia and tracheostomy for decannulation (removal of the tracheostomy tube).

Key words: dysphagia, tracheostomy, decannulation, communication disorders.

Постановка проблеми. За офіційною статистикою, в Україні щороку стається приблизно 100 000-110 000 інсультів (понад третина з них – у людей працездатного віку). Дисфагія є одним з найважчих і частих ускладнень при гострому мозковому інсульті. Часто постінсультні пацієнти з тяжкими порушеннями ковтання та дихання потребують спеціальної допомоги – трахеостомії, яка виконує функцію збереження життя. Проте, трахеостомічні трубки мають негативний вплив на ковтання та спілкування. Зокрема, наявність трахеостомічної трубки спричиняє порушення рухливості гортані, зниження ефективності кашлю через зниження чутливості трахеї, зниження рефлексу закриття голосової щілини, внаслідок зниження пропріоцепції тощо. Іншими наслідками інсульту можуть бути порушення комунікації, такі як афазія та дизартрія, а також когнітивні розлади, які спричиняють важкі функціональні порушення в житті людини. Крім того, розлади спілкування можуть впливати на участь пацієнтів у процесі відновлення ковтання.

Відновлення ковтання у пацієнтів з дисфагією та трахеостоמוю вимагає добре продуманого плану терапії та особливого підходу у порівнянні з іншими пацієнтами з порушенням ковтання. Логопед (терапевт мови та мовлення) відіграє важливу роль у ранній діагностиці та терапії розладів ковтання. Також логопед (терапевт мови та мовлення) організовує реабілітацію ковтання на довгостроковій основі, враховуючи супутні комунікативні та когнітивні розлади, та тісно співпрацюючи з іншими фахівцями для забезпечення безпечного, ефективного та адекватного харчування та гідратації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання організації логопедичної роботи з постінсультними пацієнтами з дисфагією та трахеостоמוю відображене у чисельних дослідженнях переважно закордонних вчених. Так, у своїх працях науковці (U. Frank, M. Mäder, H. Sticher, 2007; J. McRae, E. Montgomery, E. Cleary, 2019) окреслювали роль та завдання логопеда (терапевта мови та мовлення) в процесі реабілітації пацієнтів з дисфагією та трахеостоמוю; аналізували вплив порушень мовлення на процес ковтання (S. Daniels, 2006; S. Daniels, M-L Huckabee, 2008; G. McCullough, 2005; K. Simonyan, B. Horwitz, 2011); досліджували вплив трахеостомічних трубок на ковтання та спілкування (P. Bonanno, 1971; C. Sasaki, M. Suzuki, M. Horiuchi, J. Kirchner, 1977; E. Elpern, M. Scott, L. Petro, M. Ries, 1994; S. Graumueller, S. Dommerich, H. Mach, H. Eich, 2002 та

інші); розробляли протоколи ведення постінсультних пацієнтів з дисфагією та трахеостоєю (С. Vandenbruaene, С. Dick, Т. Vauterin, 2008; W. Kadri, R. Halfpenny, B. Whiten, S. Mulkerrin, С. Smith, 2021 та інші) тощо.

Мета статті: здійснити теоретичний аналіз впливу фонаційно-артикуляторної стимуляції на зменшення проявів порушень ковтання у постінсультних пацієнтів з трехеостоєю.

Виклад основного матеріалу. Дисфагія при постінсультному синдромі може характеризуватися розладами в ротовій та/або фарингіальній фазі ковтання внаслідок порушення рухливості, сили та чутливості в ротовій порожнині, глотці і в м'язах гортані. Незважаючи на те, що фази ковтання розділені, ротова та фарингеальна фази є взаємозалежними. Таким чином, порушення м'язового тонусу органів артикуляції можуть порушити біомеханічні процеси ковтання, що, як наслідок, збільшить ризик аспірації [1].

М. Walshe зазначав, що орофарингеальна дисфагія – це порушення моторних і/або сенсорних компонентів механізму ковтання, при якому їжа/рідина переміщується з ротової порожнини в глотку через верхній сфінктер стравоходу і може призвести до аспірації: їжа або рідина потрапляють у дихальні шляхи і проходять нижче голосових складок, часто в легені [5].

Органічні ураження головного мозку порушують нормальні неврологічні функції, що впливають на різні частини тіла. Таким чином, супутня поява наслідків інсульту є звичайним явищем, але деякі вчені (S. Daniels, M-L. Huckabee, K. Simonyan, B. Horwitz) встановили зв'язок між цими порушеннями, особливо у зв'язку з дисфагією та комунікативними розладами [3; 1].

S. Daniels, M-L. Huckabee, K. Simonyan, B. Horwitz зазначали, що специфічні сенсорні та моторні зони в корі, підкірці та стовбурі мозку впливають на функції ковтання, мови та мовлення. Наприклад, моторна кора лобової частки програмує моторику мовлення, а також контролює довільні м'язові рухи. У підкірковій зоні базальні ганглії контролюють і стабілізують рухові функції та інтерпретують сенсорну інформацію, а стовбур мозку містить ядра для кількох черепних нервів, які регулюють щічно-лицьові м'язи, м'язи глотки та гортані на периферичному рівні. S. Daniels, M-L. Huckabee та інші вважали, що когнітивні порушення можуть перешкоджати процесу годування, впливаючи на апетит і задоволення від їжі в пероральній фазі очікування, підготовці болюсу. Грубі порушення м'язового тонусу органів артикуляції впливають на жування, підготовку і прощтовхування болюсу в ротовій фазі ковтання, а також на захист дихальних шляхів у глотковій фазі [3].

М. Bahia, L. Mourao, R. Chun зазначали, що вивчення зв'язку між дисфагією та розладами комунікації після інсульту може допомогти логопедам (терапевтам мови та мовлення) у визначенні ризику дисфагії, оцінці та реабілітації проблем ковтання та розладів комунікації, а також покращити розуміння неврологічних станів, пов'язаних після інсульту [2].

Пацієнтам у яких були виявлені порушення ковтання рекомендована рання постановка назогастрального зонда. Якщо дисфагія виражена і триватиме більше 6 тижнів, може бути показана гастростома чи єюстома, проте вони не рекомендовані в перші 2 тижні після інсульту. Однак, існують випадки коли постановка назогастрального зонда та терапія ковтання є недостатньою мірою запобігання аспірації, оскільки деякі постінсультні пацієнти можуть мати значні труднощі навіть із ковтанням слини. Таким пацієнтам з важкою дисфагією із високим ризиком аспірації показана трахеостомія.

Таким чином, показаннями до трахеостомії та застосування трахеостомічної трубки є респіраторні дисфункції або важка дисфагія з високою частотою аспірації слини.

Трахеостомічні трубки можуть бути різних видів, а саме:

- трахеостомічна трубка з манжетою;
- трахеостомічна трубка з манжетою зі змінними канюлями;
- трахеостомічна трубка без манжети тощо.

У той час як пацієнти з трахеостоміями через респіраторні проблеми часто можуть бути оснащені трахеостомічними трубками без манжет та голосовими клапанами, то для пацієнтів з дисфагією такі трубки, зазвичай, не підходять.

Для цієї категорії пацієнтів використовуються трахеостомічні трубки з надутими манжетами, щоб запобігти потраплянню аспірованого матеріалу в нижні дихальні шляхи [2].

Хоча трахеостомічні трубки з манжетами виконують функцію збереження життя, існує ряд досліджень (P. Bonanno, 1971; C. Sasaki, M. Suzuki, M. Horiuchi, J. Kirchner, 1977; E. Elpern, M. Scott, L. Petro, M. Ries, 1994; S. Graumueller, S. Dommerich, H. Mach, H. Eich, 2002 та інші), які показують їх негативних вплив на ковтання та спілкування. Довготривала трахеостомія та особливо роздута манжета можуть призвести до важких ускладнень, таких як стенози (звуження просвіту гортані) і трахеомаліяції (надмірна еластичність стінок трахеї), тому очевидно, що основною метою діяльності мультидисциплінарної команди повинно бути швидке і безпечне відлучення від трахеостомічної трубки та подальша деканюляція (зняття трахеостомічної трубки) [6].

J. McRae, E. Montgomery, E. Cleary у своїх дослідженнях зазначають, що наявність трахеостомічної трубки впливає як на ковтання, так і на комунікацію через перенаправлення повітряного потоку та зміни систем клапанів і тиску, які живлять м'язи при нормальному ковтанні. Логопеди (терапевти мови та мовлення) можуть оптимізувати комунікацію, підтримуючи спуск повітря з манжети та використовуючи односторонні клапани для фонації. Подібним чином трансларингеальний потік повітря допомагає відновити ларингеальні рефлекси ковтання та кашлю для підвищення безпеки дихальних шляхів. Логопедична реабілітація, яка спрямована на відновлення мовлення та ковтання значно покращує якість життя пацієнтів, дозволяючи їм знову брати участь у нормальних соціальних функціях [7].

U. Frank, M. Mäder, H. Sticher стверджують, що логопеди (терапевти мови та мовлення) несуть основну відповідальність за терапію ковтання у таких пацієнтів, основним компонентом якої є процес здування манжети і стимуляція функції ковтання і кашлю, поки манжета спущена [4].

H. Sticher, C. Gratz зазначають, що під час втручання логопед (терапевт мови та мовлення) має підтримувати фізіологічне дихання через верхні дихальні шляхи, стимулювати дихальну мускулатуру та рухи грудної клітки, якщо це необхідно, і навчати пацієнта техніці безпечного ковтання та ефективного відкашлювання. Також в періоди спускання повітря з манжети часто застосовуються такі прийоми як мультимодальна нюхова та смакова стимуляції.

C. Vandenbruaene, C. Dick, T. Vauterin та інші вказували, що при накопиченні слини та виділень або масивній аспірації (коли манжета спущена) – оральне годування заборонене. Ця рекомендація правильна з точки зору захисту дихальних шляхів. В такому випадку з пацієнтом проводиться непряма терапія ковтання, яка включає прийоми відновлення ковтання без використання їжі та рідини [8].

На початку вправи при непрямій терапії, які спрямовані на відновлення функції ковтання необхідно виконувати щодня. Нижче наведемо ряд вправ, які застосовуються в роботі з пацієнтами з дисфагією та трахеостоמוю в процесі непрямой терапії ковтання:

1) спеціальні артикуляційні вправи та ряд рухових вправ для збільшення сили рухів губ, щелепи, язика, а також для полегшення жування та контролю над болюсом;

2) маневри для довільного контролю фізіології ковтання з використанням таких технік, як ковтання із зусиллям, надглотковий ковток та маневр Мендельсона для підняття гортані та оптимального закриття дихальних шляхів під час ковтання;

3) голосові вправи для відновлення повного закриття голосової щілини та захисту дихальних шляхів.

Вправи при непрямій терапії ковтання виконуються після належного відсмоктування секрету в ротовій порожнині, ротоглотці, канюлі та під манжетою після здування, завжди в поєднанні з одностороннім голосовим клапаном. Під час вдиху клапан відкривається, пропускаючи повітря у верхні дихальні шляхи. Після видиху клапан закривається, направляючи повітря через гортань/глотку/ротову порожнину. Цей односпрямований повітряний потік не тільки відновлює нормальну дихальну функцію, але й забезпечує фонацію. Це часто емоційна подія для пацієнтів та їхніх родичів, оскільки пацієнта можна знову почути після тривалого мовчання. Здування манжети в поєднанні з голосовим клапаном покращує усне спілкування та може допомогти відновити деякі біомеханічні особливості ковтання [8].

Починаючи з кількох хвилин спуску повітря з манжети та встановлення клапана, логопед повинен заохочувати пацієнта та медперсонал якомога частіше використовувати клапан, щоб відновити фонацію, мовлення та, як наслідок, здатність пацієнта ковтати.

C. Vandenbruaene, C. Dick, T. Vauterin зазначають, що відновлення вербальної комунікації покращує непрямую терапію ковтання та ефективний захист дихальних шляхів у разі аспірації.

Якщо пацієнт успішно переносить процедури здування манжети та терапевтичні втручання, то інтервали здування манжети збільшуються кожного дня, доки не стане можливим спуск повітря з манжети та закриття трахеостомічної трубки (пальцем або за допомогою одностороннього фонаційного клапана) щонайменше на 20 хвилин. Поєднуючи фази здування манжети та терапію ковтання можна відлучити пацієнта від трахеостомічної трубки та одночасно відновити функцію ковтання і захисні рефлекси [8].

U. Frank, M. Mäder, H. Sticher у своїх дослідженнях зазначали, що більшість пацієнтів отримують велику користь від відчуття потоку повітря на видиху через гортань і верхні дихальні шляхи під час спускання повітря з манжети. Більшість людей починають ковтати та прочищати горло відразу після спуску повітря з манжети [4].

Коли логопед (терапевт мови та мовлення) відмічає в пацієнта покращення в ковтанні слини або покращення мовлення, тоді він здійснює повторну оцінку ковтання. При можливості пацієнтам з дисфагією та трахеостоמוю слід проводити інструментальний скринінг на порушення ковтання (ендоскопічна оцінка функції ковтання), який може показати зміни у фізіології гортані та оцінити

ковтання рідини та їжі різної консистенції. Варто зазначити, що ендоскопічну оцінку функції ковтання (FEES) проводить лікар-ендоскопіст, а логопед (терапевт мови та мовлення) підбирає для пацієнта різні харчові консистенції. Якщо ендоскопічну оцінку функції ковтання (FEES) неможливо провести в закладі охорони здоров'я в якому знаходиться пацієнт, то можна оцінити ковтання за допомогою Modified Evans Blue Dye Test (MEBDT). При MEBDT використовують краплі синього барвника для відтінку слини, їжі та/або рідин під час оцінки ковтання біля ліжка пацієнта з трахеостомою з метою візуального виявлення аспірації в трахеальних виділеннях у трахеї.

Якщо після обстеження аспірація відсутня, логопед (терапевт мови та мовлення) може почати з пацієнтом пряму терапію ковтання з використанням рідини та їжі різної консистенції. Якщо ЛОР/логопед (терапевт мови та мовлення) вирішить відкласти пероральний прийом через небезпечне або неефективне ковтання, непрямую терапію слід продовжувати, доки не буде спостерігатись покращень [8].

Якщо під час терапії ковтання спостерігаються покращення, мультидисциплінарна команда (лікар, логопед, медсестра) обговорюють показання до зняття трахеостомічної трубки.

U. Frank, M. Mäder, H. Sticher описали специфічні критерії готовності пацієнта до деканюляції:

1) під час інтервалів спуску повітря з манжети потрібно прибирати лише мінімальні виділення з манжети;

2) під час інтервалів спуску повітря з манжети та оклюзії трубки пацієнт може спонтанно та достатньо дихати через верхні дихальні шляхи протягом мінімум 20-ти хвилин із достатньою та стабільною сатурацією (мінімум 95% \pm 5%);

3) пацієнт може ковтати слину спонтанно або при легкому подразненні;

4) ефективний спонтанний кашель з подальшим ковтанням тощо [4].

Якщо пацієнт відповідає критеріям, наступного дня виконується деканюляція (зняття трахеостомічної трубки) без проміжних кроків, таких як зменшення чи використання фенестрованих трубок. Після деканюляції пацієнта переводять на безперервну пульсоксиметрію та перевіряють через короткі проміжки часу протягом мінімум 12 годин. Якщо необхідно, логопед (терапевт мови та мовлення) підтримує пацієнта в управлінні слиною шляхом частої стимуляції ковтання та дихання. А також, логопед (терапевт мови та мовлення) продовжує працювати з пацієнтом з дисфагією, допоки їжа та пиття не стануть безпечними.

Висновки і перспективи подальшого дослідження. Таким

чином, для того щоб зменшити прояви дисфагії у постінсультних пацієнтів логопеду (терапевту мови та мовлення) потрібно стимулювати фонаційно-артикуляторні вміння, підтримувати фізіологічне дихання та безпосередньо навчати техніці безпечного ковтання та ефективного відкашлювання. Оскільки, логопед (терапевт мови та мовлення) несе основну відповідальність за терапію ковтання у таких пацієнтів, то він має знати основні компоненти відновлення ковтання, вміти підбирати прийоми і методи впливу та проводити скринінг на порушення ковтання. Також логопед (терапевт мови та мовлення) в процесі непрямой терапії ковтання повинен використовувати фонаційний клапан для того, щоб відновити фонацію, мовлення та, як наслідок, здатність пацієнта ковтати. Ми вважаємо, що необхідно докладати постійних зусиль для розробки науково обґрунтованих рекомендацій щодо ведення осіб з дисфагією та трахеостоמוю з метою забезпечення ефективної та якісної реабілітації таких пацієнтів.

Бібліографія

1. Bahia, M. M., Mourao, L. F., Chun, R. Y. S. Dysarthria as a predictor of dysphagia following stroke. *NeuroRehabilitation*. №38(2). P. 155-162. **2. Bösel, J.** Tracheostomy in stroke patients. *Current treatment options in neurology*. 2014. 16. P. 1-14. **3. Daniels, S.** Neurological disorders affecting oral, pharyngeal swallowing. 2006. URL: <https://www.nature.com/gimo/contents/pt1/full/gimo34.html>. **4. Frank U., Mäder M., Sticher H.** Dysphagic Patients with Tracheotomies: A Multidisciplinary Approach to Treatment and Decannulation Management. *Dysphagia*. №22. 2007. P. 20-29. **5. Kadri, W., Halfpenny, R., Whiten, B., Mulkerrin, S., Smith, C.** Dysphagia therapy in adults with a tracheostomy: A scoping review protocol. *International Journal of Language & Communication Disorders*. 2021. URL: <https://assets-eu.researchsquare.com/files/rs-593909/v2/687ad929-917e-4067-9c2b-ff97e027e01a.pdf?c=1631886340>. **6. Kim, Y., Lee, S. H., Lee, J. W.** Effects of capping of the tracheostomy tube in stroke patients with dysphagia. *Annals of rehabilitation medicine*. №41(3). P. 426. **7. McRae, J., Montgomery, E., Cleary, E.** The role of speech and language therapists in the intensive care unit. 2019. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1751143719875687>. **8. Vandebrauene C., Dick C., T. Vauterin T.** Dysphagia management in tracheostomy patients: introduction of a protocol. 2008. URL: <http://www.b-ent.be/Content/files/sayilar/65/2008-4-S10-077-Vandenbbruaene.pdf>.

Стаття отримана 18.03. 2024 р.

УДК 359.17-02

DOI 10.32626/2413-2578.2024-23.364-381

Vladimír KLEIN

<https://orcid.org/0000-0002-8895-0750>.

Viera ŠILONOVÁ

<https://orcid.org/0000-0003-3347-925X>

POSTOJE PEDAGOGICKÝCH ZAMESTNANCOV K PRÁCI ŠKOLSKÝCH PODPORNÝCH TÍMOV MATERSKÝCH ŠKÔL NA SLOVENSKU

Autori: Vladimír KLEIN, prof., PaedDr., PhD. Pedagogická fakulta. Prešovská univerzita v Prešove. Slovenská republika. Viera ŠILONOVÁ, doc., PhDr., PhD. Pedagogická fakulta. Prešovská univerzita v Prešove. Slovenská republika. viera.silonova@unipo.sk.

KLEIN V., ŠILONOVÁ V. Postoje pedagogických zamestnancov k práci školských podporných tímov materských škôl na Slovensku. Výskum sa zameriava na zisťovanie názorov pedagogických zamestnancov materských škôl na inkluzívne vzdelávanie s akcentom na postavenie a úlohy členov školských podporných tímov. Zisťuje názory a postoje riaditeľov materských škôl, učiteľov a pedagogických asistentov na profesie školský špeciálny pedagóg a pedagogický asistent a ich pôsobenie na predprimárnom stupni školskej sústavy. Bol použitý dotazník vlastnej konštrukcie, ktorý vyplnilo spolu 394 respondentov zo 142 materských škôl. Výskumom autori potvrdili, že nevyhnutným a mimoriadne dôležitým determinantom inkluzívneho spôsobu vzdelávania detí predškolského veku je efektívna práca členov školských podporných tímov, predovšetkým školských špeciálnych pedagógov a pedagogických asistentov nielen smerom k deťom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ale aj vo výchove a vzdelávaní intaktných detí.

Kľúčové slová: Inkluzívne vzdelávanie. Predprimárne vzdelávanie. Materská škola. Školský podporný tím. Školský špeciálny pedagóg. Pedagogický asistent.

KLEIN V., ŠILONOVA V. Attitudes of teaching staff towards the work of kindergarten school support teams in Slovakia. The research focuses on exploring the views of kindergarten teaching staff on inclusive education, with an emphasis on the position and roles of school support team members. It explores the views and attitudes of kindergarten principals, teachers and teaching assistants towards the professions of school special educator and teaching assistant and their practice at the pre-primary level of the school

system. A self-constructed questionnaire was used, which was completed by a total of 394 respondents from 142 kindergartens. The authors confirmed that an essential and extremely important determinant of an inclusive way of educating preschool children is the effective work of the members of school support teams, especially school special educators and pedagogical assistants, not only towards children with special educational needs, but also in the upbringing and education of intact children.

Keywords: Inclusive education. Pre-primary education. Kindergarten. School support team. School special educator. Teaching assistant.

Úvod. Vysoký počet detí, ktoré sa vzdelávajú v oddelených školách a triedach určených pre deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami na Slovensku, je v rozpore s medzinárodnými záväzkami a trendmi, ktoré smerujú k podpore inkluzívneho vzdelávania všetkých detí v prirodzenom prostredí. Podiel detí a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami je na Slovensku štvrtý najvyšší v Európe - na základných školách tvoria až takmer pätinu detskej populácie. Na rozdiel od ostatných európskych krajín veľká časť týchto detí a žiakov nenavštevuje bežné základné školy spoločne s ostatnými deťmi. Slovensko je spomedzi európskych krajín na prvom mieste v podiele žiakov základných škôl vzdelávaných oddelene v špeciálnych triedach alebo špeciálnych školách určených pre deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Východiskom riešenia nepriaznivej situácie je implementácia filozofie inkluzívneho vzdelávania. Aktuálnou výzvou pre spoločnosť je koncept inkluzívneho vzdelávania vychádzajúci z podstaty inklúzie, t. j. vzájomnej akceptácie a snahy celoživotnou edukáciou podporiť postupnú zmenu smerujúcu k bezpodmienečnému prijatiu heterogenity, ktorá je základom inkluzívnej spoločnosti, teda inkluzívny trend smeruje k rovnosti všetkých ľudí bez rozdielu.

1. Teoretické východisko skúmanej problematiky

Výchovno-vzdelávací systém na Slovensku reflektuje významnú potrebu orientovať výchovu a vzdelávanie na každé dieťa/žiaka na jeho individuálne výchovno-vzdelávacie potreby a prirodzenú tendenciu rozvíjať sa v celoživotnom procese učenia sa v podmienkach inkluzívneho vzdelávania. To si vyžaduje skvalitňovanie ľudského potenciálu na školách, aplikácie inovácií v prístupoch a zefektívnenie práce nielen zo strany pedagogických a odborných zamestnancov, ale všetkých aktérov edukácie, ktorí poskytujú deťom starostlivosť, pomoc a podporu. Vytvorenie školského podporného tímu a jeho efektívna práca je kľúčová pre zabezpečenie inkluzívneho podporného prostredia, ktoré umožňuje všetkým deťom a žiakom dosiahnuť maximálny potenciál. Školský podporný tím vnímame ako skupinu

odborníkov pracujúcich v materských, základných a stredných školách, ktorá má za cieľ poskytovať podporu deťom a žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, učiteľom aj rodičom (Kolektív, 2022). Tieto tímy sú zvyčajne zložené z rôznych profesionálov, predovšetkým školských špeciálnych pedagógov, školských psychológov, sociálnych pedagógov, logopédov a iných odborníkov, ktorí sú kľúčoví v súvislosti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami detí a žiakov. Prvýkrát sa oficiálne dostáva pojem školský podporný tím do týchto zákonov: Zákon NR SR č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a Zákon NR SR č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch. V intenciách týchto legislatívnych noriem je uvedené, že riaditeľ materskej školy, riaditeľ základnej školy alebo riaditeľ strednej školy môže na účely inkluzívneho vzdelávania vytvoriť školský podporný tím. Členom školského podporného tímu je školský špeciálny pedagóg a ďalší odborní zamestnanci školy. Súčasťou školského podporného tímu môžu byť aj iní pedagogickí zamestnanci.

Optimálne zloženie školského podporného tímu:

- školský špeciálny pedagóg a terénny špeciálny pedagóg,
- psychológ a školský psychológ,
- sociálny pedagóg,
- logopéd a školský logopéd,
- liečebný pedagóg,
- kariérový poradca,
- koordinátor prevencie,
- triedny učiteľ,
- vyučujúci učitelia, vychovávatelia v školskom klube detí,
- pedagogický asistent.

Úlohy školského podporného tímu:

- *Identifikácia potrieb detí a žiakov:* členovia školského podporného tímu sa podieľajú na identifikácii špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb.
- *Plánovanie a implementácia podporných stratégií:* na základe identifikovaných potrieb školský podporný tím navrhuje individuálne alebo skupinové podporné intervencie.
- *Spolupráca s učiteľmi:* školský podporný tím poskytuje učiteľom poradenstvo a metodickú podporu učiteľom v rôznych situáciách v rámci výchovno-vzdelávacieho procesu pri implementácii špecifických prístupov a stratégií v rámci inkluzívneho vzdelávania, čím prispieva k posilneniu kompetencií učiteľov riešiť výzvy v súlade s princípmi inkluzívneho vzdelávania. Nevyhnutná je spolupráca

s učiteľmi pri nastavovaní potrebných úprav a pri vytváraní vhodných didaktických materiálov, pomôcok.

- *Podpora rodín:* členovia školského podporného tímu spolupracujú so zákonnými zástupcami detí a žiakov, poskytujú im informácie a postupy smerujúce k ďalším riešeniam nefunkčnej komunikácie so zákonnými zástupcami dieťaťa.

- *Monitorovanie a hodnotenie:* členovia školského podporného tímu monitorujú efektivitu implementovaných opatrení a prispôbujú ich podľa potreby.

- *Profesijný rozvoj:* členovia školského podporného tímu organizujú a zúčastňujú sa rôznych foriem ďalšieho vzdelávania s cieľom posilňovania ich pedagogických a odborných kompetencií.

- *Poskytovanie komplexného pohľadu* na jednotlivé problémy a ťažkosti detí/žiakov v rizikových situáciách a podporujú tvorbu pozitívnej klímy školy.

- *Koordinácia pedagogických a odborných postupov* v úzkej spolupráci so zariadeniami poradenstva a prevencie.

- *Podieľanie sa* na tvorbe školského vzdelávacieho programu. Participácia na úpravách obsahu vzdelávania podľa individuálnych potrieb každého dieťaťa a žiaka - prispôbovanie metód, foriem, obsahu vzdelávania, hodnotenia a klasifikácie žiaka.

- *Podieľanie sa* na šírení osvetu v oblasti inkluzívneho vzdelávania, čím sa odbúravajú predsudky a rôzne formy diskriminácie. Podpora otvorenej komunikácie a spolupráce medzi jednotlivými aktérmi školskej komunity v edukačnom procese, aj v neformálnej komunikácii.

V inkluzívnom vzdelávaní kľúčovú úlohu zohráva *školský špeciálny pedagóg* ako člen školského podporného tímu. Jeho hlavnou pracovnou náplňou je vykonávanie diagnostickej činnosti. Poskytuje odbornú pomoc a špeciálnopedagogické poradenstvo deťom/žiakom a ich zákonným zástupcom v rámci špeciálnopedagogickej intervencie. Poskytuje metodickú podporu pedagogickým a odborným zamestnancom školy, poskytuje informácie zariadeniam poradenstva a prevencie a podieľa sa na tvorbe individuálneho vzdelávacieho programu najmä pre detí a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Môže vykonávať aj priamu výchovno-vzdelávaciu činnosť. Dôležitou súčasťou školských podporných tímov je *školský psychológ*, ktorý poskytuje psychologickú diagnostiku detí/žiakov, krízovú intervenciu, odbornú pomoc a psychologické poradenstvo deťom a žiakom v rámci psychologической intervencie. Zabezpečuje rôzne formy psychologической podpory deťom a žiakom, ich rodinám a podľa možností aj zamestnancom školy v oblasti výchovy a

vzdelávania, spolupodieľa sa na realizácii preventívnych činností, skvalitňovaní a optimalizácii vzťahov v triednych kolektívoch a identifikácii detí a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. V podmienkach základných a stredných škôl významné úlohy plní *sociálny pedagóg* najmä tým, že prispieva k odhaľovaniu potenciálnych ťažkostí v oblasti sociálnych vzťahov a zabezpečuje včasnú intervenciu. Sociálny pedagóg realizuje aktivity na zabránenie prehlbovania alebo opakovania rizikového správania. Spolupracuje s pedagógmi a zákonnými zástupcami žiakov a s ďalšími členmi školského podporného tímu. *Liečebný pedagóg* - člen školského podporného tímu zabezpečuje individuálnu alebo skupinovú preventívnu a intervenčnú liečebno-pedagogickú podporu deťom a žiakom, zákonným zástupcom detí a žiakov, pedagogickým a odborným zamestnancom školy. Primárne aktivity zameriava najmä na deti a žiakov s rizikovým vývinom. *Školský logopéd* vykonáva logopedickú orientačnú diagnostiku, následne zabezpečuje u detí a žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou logopedické intervencie a poradenstvo. Poskytuje poradenstvo aj ich zákonným zástupcom detí, koordinuje pedagogických a odborných zamestnancov pri edukácii detí a žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou. Neodmysliteľnou súčasťou edukačného procesu je *pedagogický asistent* ako priamy aktér vyrovnávania rozdielov medzi deťmi a žiakmi v triede, kde podľa požiadaviek učiteľa, vychovávateľa a v spolupráci s členmi školských podporných tímov vytvára rovnosť príležitostí vo výchove a vzdelávaní, pomáha dieťaťu a žiakovi pri prekonávaní rôznych bariér.

2. Výskumy relevantné k téme štúdie

Viacerí výskumníci v zahraničí a na Slovensku sa zaoberajú problematikou inkluzívneho vzdelávania. Mnohé zahraničné výskumy už neriešia otázky, či inklúzia vo vzdelávaní áno alebo nie, ale tým, ako konkrétne je potrebné realizovať ju v podmienkach školy. Vo vyspelých krajinách (Fínsko, USA, Veľká Británia, Dánsko, Nórsko, Švédsko...) sa inkluzívna edukácia už realizuje a výskumy sú zamerané na skúmanie výsledkov a efektivity inkluzívneho spôsobu vzdelávania. Na Slovensku je situácia odlišná. Náš vzdelávací systém je značne segregovaný a školská inklúzia je iba v začiatkoch. Kožárová (2022a, 2022b) uvádza príklady dobrej praxe zo zahraničia, kde modifikácia kurikula, ktorá rešpektovala inkluzívnu paradigmu vo vzdelávaní priniesla množstvo benefitov vo výsledkoch vzdelávania tak intaktných, ako aj žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Inkluzívnosť kurikula, jeho benefity a personalizácia smerom k žiakom a ich potrebám bola najúspešnejšia práve tam, kde boli školské podporné tímy pevnou súčasťou školy. Množstvo vedeckých štúdií hovorí v prospech inkluzívneho vzdelávania už od

predprimárneho vzdelávania. Jeho konečnými realizátormi sú pedagogickí a odborní zamestnanci, ktorých názory z praxe považujeme za cennú spätnú väzbu na to, ako inkluzívne vzdelávanie prebieha a čo by bolo potrebné zlepšiť, aby bolo v prospech všetkých aktérov. Úspešnosť implementácie inkluzívneho vzdelávania do vysokej miery závisí od postojov a názorov pedagogických a odborných zamestnancov materských, základných a stredných škôl. Prvými autormi, ktorí sa zaoberali problematikou merania úrovne inklúzie v školskom prostredí, boli Booth a Ainscow, ktorí v roku 2002 vytvorili index inklúzie (Index for Inclusion). V roku 2004 Booth, Ainscow a Kingston publikovali vedeckú monografiu zameranú, okrem iného, aj na predškolskú výchovu a ranú starostlivosť o deti. Na predškolské vzdelávanie je špecificky zameraný program ICP – The Inklusivne Classroom Profile (2021), ktorým sa meria kvalita a úroveň inklúzie v triedach materských škôl. Šesťročný terénny výskum autorov štúdie Solid Foundations: Leading Change in a Kindergarten bol zameraný na analýzu dokumentov a rozhovorov s učiteľmi materských škôl, čo im umožnilo identifikovať sedem praktických zásad inkluzívneho vzdelávania: (1) prevzatie osobnej zodpovednosti za každé dieťa; (2) prejavovanie sebaovládania a poskytovanie racionálnych riešení; (3) poskytnutie deťom možnosti zmysluplných aktivít; (4) budovanie vzdelávacieho curricula; (5) vštepovanie deťom schopností samostatného výberu; (6) sprostredkovanie vzdelávania po etapách a (7) viesť deti k získavaniu zručností súvisiacich s učením (Shoval - Sharir, 2019). V Hongkongu je inkluzívne vzdelávanie podporované na školách od 90-ych rokov a v súčasnosti sa rozšírilo aj na predprimárne vzdelávanie. Bez kvalifikovaných učiteľov a dostatočných zdrojov je ale ťažké implementovať inkluzívne vzdelávanie do prostredia materských škôl. Autori predstavili prípadovú štúdiu *Implementing Inclusive Education in an Early Childhood Setting: A Case Study of a Hong Kong Kindergarten* s cieľom preskúmať, ako sa inkluzívne vzdelávanie implementuje do bežnej materskej školy v Hongkongu. Deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, učitelia, rodičia a riaditeľ školy sa zapojili do štúdie, ktorá zahŕňala trianguláciu výskumných metód: pozorovanie, rozhovory a analýza dokumentácie. Výsledky preukázali, že v materskej škole boli uplatňované rôzne inkluzívne postupy a aj napriek problémom a ťažkostiam všetci účastníci prípadovej štúdie vyjadrili pozitívne postoje voči inkluzívnemu programu (ZHU, JIE; LI, HUI; HSIEH, WU-YING. 2019). Kubánová a Kontseková (2015) sa zaoberali problematikou dobrých príkladov praxe inkluzívneho vzdelávania vo Veľkej Británii s akcentom na vzdelávanie rómskych detí. Analyzovali stav predškolského vzdelávania prostredníctvom implementácie projektu SURE START program. Cieľom tohto projektu bolo hľadanie riešení, ako pracovať

s rodinami z chudobných komúnít a prostredníctvom vzdelávania rodičov prispieť k rozvoju detí v predškolskom veku. Súčasťou tejto publikácie je aj nastavenie nástrojov hodnotenia úrovné inklúzie materských škôl. Prípravou budúcich pedagógov - špeciálnych pedagógov s akcentom na prácu v podmienkach inkluzívneho vzdelávania sa dlhodobo zaoberá prof. Gladush (Gladush, 2017, 2018, 2020). V prostredí materských škôl sa začal proces zavádzania inkluzívneho vzdelávania v predškolských zariadeniach na Ukrajine v roku 2013 implementáciou projektu Ukrajiny a Kanady nadácie All-Ukrainian STEP BY STEP Foundation pod názvom „Inkluzívne vzdelávanie pre deti so špeciálnymi potrebami na Ukrajine“ (2013). Belešová a Kuchtová (2018) publikovali empirickú štúdiu, v ktorej je spracovaný prehľad tém a vedeckých poznatkov z výskumov, ktoré sa zaoberajú predprimárnym vzdelávaním v Slovenskej republike v rokoch 2005 – 2015. Hlavným cieľom štúdie bolo analyzovať témy, ktorými sa zaoberal výskum v oblasti vzdelávania detí predškolského veku. Výsledky analýzy iniciatívy *To dá rozum* ukazujú, že len 20 % pedagogických a odborných zamestnancov si myslí, že ich škola je pripravená na vzdelávanie detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (Hall a kol., 2020). Veľká časť zamestnancov materských škôl považuje za najlepšiu formu vzdelávania pre túto skupinu detí segregáciu - vzdelávanie v špeciálnej triede alebo v špeciálnej škole. V roku 2021 Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave realizovalo rozsiahly prieskum zameraný na prínosu pomáhajúcich profesií v inkluzívnom vzdelávaní v školách zapojených do národných projektov *Pomáhajúce profesie v edukácii detí a žiakov* s aktívnou účasťou 3197 respondentov. Zistenia z prieskumu jednoznačne preukázali nevyhnutnosť pôsobenia školských špeciálnych pedagógov (ako súčasť školských podporných tímov) a pedagogických asistentov v edukácii detí v materských školách. Autori prieskumu odporúčajú skvalitniť spoluprácu pedagogických a odborných zamestnancov s pedagogickými asistentmi v oblasti diagnostiky a stimulácie vývinu detí na predprimárnom stupni vzdelania s dôrazom na zdravotne a sociálne znevýhodnené deti (Juščáková a kol., 2021). Autori Šilonová a Klein (2018, 2019, 2020, 2021, 2022, 2023) sa dlhodobo venujú problematike inkluzívneho vzdelávania na predprimárnom stupni školskej sústavy. Realizujú longitudinálny výskum, ktorý je súčasťou vedeckých projektov VEGA, KEGA a národných inkluzívnych projektov v rokoch 2015 – 2024. Cieľom výskumov je prispieť k hľadaniu cesty skvalitňovania inkluzívnej edukácie, inkluzívnej diagnostiky a evalvácie úrovné inkluzivity škôl prostredníctvom školských podporných tímov, ktoré sú v súlade s konceptom inkluzívneho vzdelávania a pôsobia v prostredí materských škôl.

3. Výskumný problém

Výskum bol zameraný na evalváciu práce školských podporných tímov v prostredí materských škôl v Slovenskej republike. Jeho zámerom bolo identifikovať kvalitu procesov pri tvorbe školských podporných (inkluzívnych) tímov v materských školách, v ktorých kľúčovú úlohu zohrávajú školskí špeciálni pedagógovia, resp. iné kategórie odborných zamestnancov. Výskumným problémom je otázka, aké sú názory pedagogických zamestnancov materských škôl (riaditeľov materských škôl, učiteľov a pedagogických asistentov) na inkluzívne vzdelávanie s dôrazom na názory a postoje na profesie školský špeciálny pedagóg a pedagogický asistent a ich pôsobenie na predprimárnom stupni školskej sústavy.

4. Ciele výskumu a výskumné otázky

Z výskumného problému vyplynuli ciele výskumu: *analyzovať prínos pomáhajúcich pedagogických profesií pre napĺňanie inkluzívnej edukácie v materských školách a zistiť problémy spojené s efektívnym uplatnením týchto profesií v školskom systéme na Slovensku. Zistenia z prieskumu prispievajú k celkovému hodnoteniu inkluzívneho vzdelávania v materských školách na Slovensku.*

Čiastkové ciele:

- Existencia školského podporného tímu na škole má/nemá pozitívny vplyv na rozvoj a riešenie rôznych problémov detí.
- Existencia školského podporného tímu na škole má pozitívny vplyv na prácu učiteľov.
- Najdôležitejšie činnosti v práci školského špeciálneho pedagóga, alebo iného odborného zamestnanca, ako člena školského podporného tímu.
- Najdôležitejšie činnosti v práci pedagogického asistenta ako člena školského podporného tímu.

Na základe analýzy teoretických východísk, zo skúseností z terénu a z formulovaného výskumného problému sme stanovili výskumné otázky:

VO 1: Má existencia školského podporného tímu na materskej škole pozitívny vplyv na rozvoj a riešenie rôznych problémov detí?

VO 2: Má existencia školského podporného tímu na materskej škole pozitívny vplyv na prácu učiteľov?

VO3: Je najdôležitejšou činnosťou v práci školského špeciálneho pedagóga ako člena školského podporného tímu diagnostika a identifikácia konkrétnych príčin problémov detí?

VO 4: Je najdôležitejšou činnosťou v práci pedagogického asistenta ako člena školského podporného tímu individuálna pomoc deťom počas výchovno-vzdelávacieho procesu v materskej škole.

5. Výskumné metódy

Na skúmanie názorov respondentov boli použitý dotazník vlastnej konštrukcie - *Evalvácia práce školského inkluzívneho/podporného tímu*

materskej školy, ktorý vyplňali riaditelia materských škôl, učitelia a pedagogickí asistenti v období od mája 2023 do augusta 2023. Tvorilo ho päť položiek s viacerými škálami. Pre potreby našej vedeckej štúdie boli vyhodnotené štyri položky. V prvej a druhej položke mali respondenti označiť, či existencia školského podporného tímu na materskej škole má pozitívny vplyv na rozvoj a riešenie rôznych problémov detí, resp. učiteľov. Respondenti označovali odpovede na škále: *veľmi súhlasím, skôr súhlasím, neviem presne posúdiť, skôr nesúhlasím, nesúhlasím*. V položkách 3 a 4 respondenti označili najdôležitejšie činnosti v práci školského špeciálneho pedagóga ako člena školského podporného tímu a najdôležitejšie činnosti v práci pedagogického asistenta ako člena školského podporného tímu. Respondenti mali možnosť vybrať z ponúkaných 13 činností s možnosťou doplniť ďalšie a označovali ich na škále: *veľmi potrebná, potrebná, priemerne potrebná, nie veľmi potrebná, úplne zbytočná*. V piatej položke mali respondenti priestor na vyjadrenie názorov na prácu školských špeciálnych pedagógov, resp. pedagogických asistentov.

6. Výskumná vzorka

Výberový štatistický súbor pozostával z 394 respondentov zo 142 materských škôl v Slovenskej republike - riaditelia materských škôl, učitelia a pedagogickí asistenti. Zloženie výberového súboru podľa pohlavia a stupňa vzdelania zodpovedá obvyklým proporciám v rezorte školstva. Dotazník *Evalvácia práce inkluzívneho/podporného tímu materskej školy* vyplňali riaditelia materských škôl, učitelia a pedagogickí asistenti.

7. Výsledky výskumu a diskusia

V tabuľkách 1- 5 predstavujeme identifikačné údaje respondentov: pohlavie, vek, dĺžka pedagogickej praxe, vzdelanie a ich pracovné pozície.

Tabuľka 1 Pohlavie respondentov

Pohlavie	Početnosť	
	absolútna	relatívna
žena	384	97,46
muž	10	2,54
Spolu	394	100,00

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Tabuľka 2 Vek respondentov

Vek	Početnosť	
	absolútna	relatívna
18 - 20 rokov	5	1,27
20 - 30 rokov	80	20,30
30 - 40 rokov	108	27,41
40 - 50 rokov	103	26,14
50 - 60 rokov	79	20,05
60 - 70 rokov	19	4,82
Spolu	394	100,00

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Tabuľka 3 Dĺžka praxe respondentov v školstve

Dĺžka praxe v školstve	Početnosť	
	absolútna	relatívna
0 - 10 rokov	211	53,55
10 - 20 rokov	66	16,75
20 - 30 rokov	42	10,66
30 - 40 rokov	56	14,21
40 - 50 rokov	19	4,82
Spolu	394	100,00

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Tabuľka 4 Najvyššie dosiahnuté vzdelanie

Najvyššie dosiahnuté vzdelanie	Početnosť	
	absolútna	relatívna
úplné stredoškolské vzdelanie	179	45,43
vysokoškolské vzdelanie 2. stupňa	123	31,22
vysokoškolské vzdelanie 1. stupňa	81	20,56
vysokoškolské vzdelanie 3. stupňa	4	1,02
iné (napr. nadstavbové štúdium, základné vzdelanie, ...)	7	1,78
Spolu	394	100,00

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Tabuľka 5 Pracovná pozícia

Pracovná pozícia	Početnosť	
	absolútna	relatívna
zástupca riaditeľa	28	7,11
riaditeľ	65	16,50
pedagogický asistent	119	30,20
učiteľ	176	44,67
poverený riadením materskej školy	1	0,25
sociálny pedagóg	1	0,25
rodičovský asistent	2	0,51
odborný zamestnanec - iný	2	0,51
Spolu	394	100,00

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Najvyšší podiel respondentov podľa veku je v rozpätí 20-50 rokov (73,85 %). Až 53,55 % respondentov majú pedagogickú prax od 0 do 10 rokov. Podľa typu vzdelania je medzi pedagogickými zamestnancami až 208 respondentov (52,8 %) s vysokoškolským vzdelaním 1., 2. a 3. stupňa.

V ďalšej položke sme zisťovali, či v škole existuje školský podporný tím a koho za jeho členov naši respondenti považujú. Otázka znela: „Má vytvorený školský podporný tím v škole pozitívny vplyv na inklúziu detí?“

Tabuľka 6 Pozitívny vplyv existencie školského podporného tímu

Pozitívny vplyv školského podporného tímu					
výrok	veľmi súhlasím %	skôr súhlasím %	neviem %	skôr nesúhlasím %	nesúhlasím %
na rozvoj a riešenie rôznych problémov detí	68,3	28,9	2,5	0,3	0,0
na prácu našich učiteľov	59,9	33,2	4,3	2,0	0,5

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Pozitívny vplyv existencie školského podporného tímu v oblasti rozvoja a riešenia rôznych problémov detí veľmi súhlasí/skôr súhlasí až 97,20 % a pozitívny vplyv na prácu učiteľov veľmi súhlasí/skôr súhlasí 93,1 % respondentov.

V našom výskume nás zaujímal aj pohľad všetkých kategórií respondentov na prácu školského špeciálneho pedagóga alebo iného odborného zamestnanca podľa jednotlivých oblastí ich činností. Otázku sme formulovali takto: *Čo považujete za najdôležitejšie v práci školského špeciálneho pedagóga, alebo iného odborného zamestnanca ako člena školského podporného tímu?* Výsledky prezentujeme v tabuľke 7.

Tabuľka 7 Práca školského špeciálneho pedagóga alebo iného odborného zamestnanca

V práci školského špeciálneho pedagóga, alebo iného odborného zamestnanca ako člena školského podporného tímu, považujem za najdôležitejšie:	veľmi potrebná %	potrebná %	priemerne potrebná %	nie veľmi potrebná %	úplne zbytočná %
Diagnostika a odhalenie konkrétnych príčin problémov detí podľa diagnosticko-stimulačných programov pre 3-6 ročné deti.	67,5	25,6	6,3	0,3	0,3
Stimulácia vývinu detí podľa diagnosticko-stimulačných programov pre 3-6 ročné deti.	64,5	29,2	5,1	1,0	0,3
Priama pomoc deťom v rozvoji sociálnych vzťahov a v riešení konfliktov.	61,4	31,0	4,8	2,0	0,8
Priama pomoc deťom v sebaoznani, v sebaovládani a v prekonávaní subjektívnych dôsledkov ich problému.	58,1	34,8	5,3	1,3	0,5

Odborné poradenstvo pre učiteľov v zlepšovaní sociálnej klímy v triede.	44,2	38,6	11,4	4,1	1,8
Odborné poradenstvo pre učiteľov v diagnostikovaní a hodnotení detí.	48,0	36,8	10,7	3,0	1,5
Odborné podujatia pre učiteľov (diskusie, workshopy a pod.).	39,6	42,6	12,2	3,3	2,3
Poradenstvo a konzultácie pre rodičov detí.	58,1	32,2	7,1	1,8	0,8
Odborné podujatia pre rodičov (diskusie, prednášky a pod.).	38,6	41,4	13,5	4,8	1,8
Návštevy v rodinách.	45,9	33,0	16,0	2,8	2,3
Kontakt a komunikácia s odbornými inštitúciami pre pomoc deťom, rodičom.	49,2	39,8	8,1	0,8	2,0
Vybavovanie špecifickej agendy a dokumentácie.	42,6	40,9	11,7	2,3	2,5

(Zdroj: *vlastné spracovanie*)

S predchádzajúcou položkou dotazníka úzko súvisia aj nasledujúce otázky, ktoré smerovali k subjektívnemu vnímaniu kvality a potreby práce pedagogických asistentov respondentov. Otázka znela: „*Čo považujete za najdôležitejšie v práci pedagogického asistenta ako člena školského podporného tímu?*“ Výsledky prezentujeme v tabuľke 8.

Tabuľka 8 Práca pedagogického asistenta

V práci pedagogického asistenta ako člena školského podporného tímu považujem za najdôležitejšie:	veľmi potrebná %	potrebná %	priemerne potrebná %	nie veľmi potrebná %	úplne zbytočná %
Individuálna pomoc deťom počas didaktických aktivít v materskej škole.	78,4	18,0	1,5	1,8	0,3
Individuálna pomoc deťom pri hrových aktivitách, vychádzkach v materskej škole.	64,0	29,7	4,1	2,3	0,0
Učenie sociálnych a hygienických návykov.	74,1	20,1	3,3	2,3	0,3
Zabezpečenie komunikácie v materinskom jazyku detí (tlmočenie, vysvetľovanie).	64,5	25,4	6,9	2,5	0,8
Návštevy problémových rodín.	59,6	29,9	7,6	2,5	0,3
Zapájanie rodičov detí do spolupráce so školou.	54,8	36,0	6,9	1,3	1,0

Zabezpečenie komunikácie v jazyku minority (tlmočenie medzi rodičmi a školou).	58,9	27,7	8,6	4,1	0,8
Komunikácia so sociálnymi, komunitnými a terénnymi pracovníkmi v regióne.	52,5	36,3	8,4	2,3	0,5
Komunikácia so širšou sociálnou komunitou.	42,9	39,3	14,2	2,5	1,0
Pomoc učiteľovi pri príprave na vyučovanie.	44,2	31,5	13,5	8,6	2,3
Pomoc učiteľovi pri vedení dokumentácie.	30,2	31,0	18,3	12,2	8,4
Pomoc učiteľovi pri organizovaní práce v triede.	43,9	32,7	15,0	6,1	2,3
Pomoc školskému špeciálnemu pedagógovi/odbornému zamestnancovi v komunikácii s deťmi v materinskom jazyku (tlmočenie, vysvetľovanie).	57,1	29,7	9,1	2,8	1,3

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Všetky kategórie respondentov v prevažnej miere vnímajú prínos pedagogických asistentov (veľmi potrebné, resp. potrebné činnosti) v týchto oblastiach:

- individuálna pomoc deťom počas didaktických aktivít v materskej škole (96,4 %),
- individuálna pomoc deťom pri hrových aktivitách, vychádzkach v materskej škole (93,7 %),
- učenie sociálnych a hygienických návykov (94,2 %),
- zabezpečenie komunikácie v materinskom jazyku detí (tlmočenie, vysvetľovanie) (89,9 %),
- návštevy problémových rodín (89,5 %),
- zapájanie rodičov detí do spolupráce so školou (90,8 %),

Aj ďalšie oblasti práce pedagogického asistenta považujú zamestnanci materských škôl za dôležité a potrebné:

- pomoc školskému špeciálnemu pedagógovi/odbornému zamestnancovi v komunikácii s deťmi v materinskom jazyku (tlmočenie, vysvetľovanie) (86,8 %),
- zabezpečenie komunikácie v jazyku minority (tlmočenie medzi rodičmi a školou) (86,6 %),
- komunikácia so sociálnymi, komunitnými a terénnymi pracovníkmi v regióne (88,8 %),
- pomoc učiteľovi pri príprave na vyučovanie (85,7 %),
- pomoc učiteľovi pri vedení dokumentácie (61,2 %),

- pomoc učiteľovi pri organizovaní práce v triede (76,6 %).

V závere dotazníka mali respondenti vytvorený priestor na anonymné vyjadrenie názoru na problematiku súvisiacu s prácou školských špeciálnych pedagógov, alebo pedagogických asistentov. Výberovo uvádzame tie, ktoré sú relevantné k téme a cieľu výskumu:

- Potreba a nevyhnutnosť zamestnávať pedagogických asistentov, ktorí ovládajú rómsky jazyk s cieľom odbúravať jazykovú bariéru – komunikácia a tlmočenie z a do rómskeho jazyka vo vzťahu k deťom a ich rodičov. Je veľmi dobré, keď pedagogický asistent ovláda rómsky jazyk kvôli komunikácii s deťmi a rodičmi. Veľkým nedostatkom ale je, ak pedagogický asistent nemá pedagogické vzdelanie. V tom prípade trvá dlho, kým je nápomocný pre učiteľa vo výchovno-vzdelávacom procese. Potrebne by bolo, aby mal aspoň pedagogické minimum.

- Potreba a nevyhnutnosť zamestnávať pedagogických asistentov, keďže príslušníci marginalizovaných rómskych komunít sú veľmi citliví na prvý kontakt a prácu s deťmi. Asistent je veľmi nápomocný počas celého školského roka. Lásťavým, empatickým prístupom dokáže ukázať deťom ich prijatie v materskej škole.

- Školský špeciálny pedagóg a pedagogický asistent sú dôležitými profesiami, je potrebné ich zamestnávať vo všetkých materských školách, ktoré navštevujú príslušníci iných národnostných menšín a cudzinci.

- V materských školách, ktoré navštevujú aj sociálne znevýhodnené deti pochádzajúce z marginalizovaných rómskych komunít, je práca školského špeciálneho pedagóga a pedagogického asistenta veľmi potrebná, keďže vytvárajú väčší priestor pre prácu učiteľov v oblasti individuálneho prístupu a vedie ku skvalitneniu výchovy a vzdelávania detí. Pomáhajú meniť názory a postoje rodičov k potrebe vzdelávania ich detí a neskoršieho uplatnenia sa na trhu práce.

- Určite sú školskí špeciálni pedagógovia a pedagogickí asistenti veľmi nápomocní a potrební v inkluzívnej škole predovšetkým v práci s deťmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

- Kvalitný špeciálny pedagóg a dobrý pedagogický asistent sú veľkým prínosom pre inkluzívne vzdelávanie detí, aj pre pedagógov, aj pre rodičov detí v materskej škole.

- Dôležitou súčasťou práce školských špeciálnych pedagógov a pedagogických asistentov je nielen pri činnostiach, ktoré súvisia s priamou prácou s deťmi, ale aj v širšom kontexte spolupráce s rodičmi, komunitou.

8. Závěry

Výsledky výskumu potvrdzujú nevyhnutnosť a opodstatnenie pozícií školského špeciálneho pedagóga a pedagogického asistenta v procese

budovania podmienok zavádzania inkluzívneho vzdelávania v materských školách na Slovensku.

Pozitívny vplyv existencie školského podporného tímu v oblasti rozvoja a riešenia rôznych problémov detí veľmi súhlasí/skôr súhlasí 97,20 % a pozitívny vplyv na prácu učiteľov veľmi súhlasí/skôr súhlasí 93,1 % respondentov.

Všetky sledované kategórie respondentov (riaditeľ materskej školy, učiteľ a pedagogický asistent) v prevažnej miere vnímajú *prínos školských špeciálnych pedagógov* v týchto oblastiach:

- pri diagnostike a odhaľovaní konkrétnych príčin problémov detí podľa diagnosticko-stimulačných programov pre 3-6 ročné deti. Za veľmi potrebnú, resp. potrebnú ju považuje viac ako 90 %,

- pri stimulácii vývinu detí podľa diagnosticko-stimulačných programov pre 3-6 ročné deti sa pozitívne vyjadrilo takmer 94 % respondentov.

Všetky sledované kategórie respondentov (riaditeľ materskej školy, učiteľ a pedagogický asistent) v prevažnej miere vnímajú *prínos pedagogických asistentov* (veľmi potrebné, resp. potrebné činnosti) v týchto oblastiach:

- individuálna pomoc deťom počas didaktických aktivít v materskej škole (96,4 %),

- individuálna pomoc deťom pri hrových aktivitách, vychádzkach v materskej škole (93,7 %),

- učenie sociálnych a hygienických návykov (94,2 %),

- zabezpečenie komunikácie v materinskom jazyku detí (tlmočenie, vysvetľovanie) (89,9 %),

- návštevy problémových rodín (89,5 %),

- zapájanie rodičov detí do spolupráce so školou (90,8 %),

- pomoc učiteľovi pri organizovaní práce v triede (76,6 %).

Štúdia je súčasťou riešenia projektu VEGA č. č. 1/0114/23 *Možnosti inkluzívnej edukácie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.*

Bibliografické odkazy

BELEŠOVÁ, M. - KUČTOVÁ, K. 2018. *Obsahová analýza výskumov o predprimárnom vzdelávaní na Slovensku.* s. 42-62.

BOOTH, T., AINSCOW, M. 2002. *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools.* s. 107.

BOOTH, T. – AINSCOW, M. – KINGSTON, D. 2006. *Index for inclusion: developing play, learning and participation in early years and childcare.*

BOOTH, T. – AINSCOW, M. 2016. *Index inklúzie: príručka na rozvoj škôl s dôrazom na inkluzívne hodnoty.* s. 244.

- GLADUSH, V. - ŠILONOVÁ, V. - KLEIN, V. - BENCH, O. – HLOBA, A. 2020. *Preparation of pedagogical Trainers to inclusive Diagnostics*. V2020. Journal of Critical Reviews. E-ISSN:2394-5125. Kuala Lumpur. Malaysia. s. 4132-4141. Scopus №20743, ID 21100920227. <http://www.jcreview.com/?mno=122618>.
- GLADUSH V. 2020. *Forms And Methods Of Evaluation Of The Future Teacher Training Results*. 2165-2170 s.
- GLADUSH, V. 2018. *On the issue of teacher training for inclusive educational system*. 75-82 s.
- GLADUSH, V. 2017. *Inclusive Education and Health of Children with Mental and Physical Disorders: The Problems of the Present*. s. 186-187.
- HALL, R. - DRÁL, P. - FRIDRICHOVÁ, P. - HAPALOVÁ, M. - V LUKÁČ, S. - MIŠKOLCI, J. - VANČÍKOVÁ, K. 2020. *Odporúčanie pre skvalitnenie školstva na Slovensku - To dá rozum*. MESA 10. Bratislava.
- IPC - *The Inklusive Classroom Profile*. 2021.
- JUŠČÁKOVÁ, Z. - KLEIN, V. - MAROŠIOVÁ, L. - PETRÍK, Š. - ROSINSKÝ, R. - SABO, R. - ŠILONOVÁ, V. 2021. *Záverečná správa z prieskumu prínosu pomáhajúcich profesií v inkluzívnom vzdelávaní v školách zapojených do NP POP a NP POP II*. Metodicko-pedagogické centrum Bratislava. ISBN 978-80-565-1503-7.
- KLEIN, V. 2020. *Aktuálne problémy inklúzie sociálne a zdravotne znevýhodnených detí a žiakov*. Druk i Wydawnictwo POLIANNA. Krasnystav, Polska. ISBN 978-83-951390-3-1. 120 s.
- KOLEKTÍV: 2022. *Školský podporný tím. Teoretický a praktický sprievodca*. Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, 2022. ISBN: 978-80-89698-32-5. Dostupné na https://vudpap.sk/wp-content/uploads/2023/01/MANUAL_SPT_web.pdf.
- KOŽÁROVÁ, J. 2022a. *Špecifické identifikátory inkluzívnosti kurikula vo vybraných krajinách*. In KOŽÁROVÁ, J.; MIRDALIKOVÁ, P., NYKLOVÁ, E. (eds.) *Speciálně pedagogická konference k 20. výročí Katedry speciální pedagogiky PdF OU. 25 let studia speciální pedagogiky v Ostravě. 20 let katedry speciální pedagogiky*. ISBN 978-80-7599-353-3. s. 74-94.
- KOŽÁROVÁ, J. 2022b. *Personalizované kurikulum ako možnosť úspešnej inkluzívnej edukácie*. In ŠILONOVÁ, V., KOŽÁROVÁ, J. *Podpora inkluzívneho vzdelávania na Slovensku a v zahraničí: zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie*. ISBN 978-80-555-2995-0. s. 165-178.
- KUBÁNOVÁ, M. – KONTSEKOVÁ, J. 2015. *Dobré príklady inkluzívneho vzdelávania vo Veľkej Británii so zreteľom na vzdelávanie rómskych detí*.
- KUŠNÍROVÁ, V. - ČARNICKÁ, M. - ROCHOVSKÁ, I. - ŠILONOVÁ, V. 2023. *Attitudes of Teaching Staff in Kindergartens Towards Inclusion and*

Their Opinions on Inclusive Education. In: Specialusis ugdymas / Special Education. ISSN 2424-3299. 2023 (44).

NADÁCIA ALL-UKRAINIAN STEP BY STEP Foundation. 2013. *Inkluzívne vzdelávanie pre deti so špeciálnymi potrebami na Ukrajine*. s. 100.

ROCHOVSKÁ, I. – KUŠNÍROVÁ, V. – ČARNICKÁ, M. – ŠILONOVÁ, V. 2023. *The Analysis of the Kindergarten Teachers' and Teaching Assistants' Attitudes to Their own Experiences in the Process of Inclusive Education*. In: Pedagogika / Pedagogy. ISSN 1392-0340. s. 185-215.

ROCHOVSKÁ, I. – KUŠNÍROVÁ, V. – ČARNICKÁ, M. – ŠILONOVÁ, V. 2023. *Attitudes to Their own Experiences in the Process of Inclusive Education*. In: Specialusis ugdymas / Special Education. ISSN 2424-3299 (Online). s. 35-49.

SHOVAL, E. - SHARIR, T. 2019. *Solid Foundations: Leading Change in a Kindergarten*. s. 41-71.

ŠILONOVÁ, V. 2021. *Inkluzívne prístupy k edukácii detí predškolského veku*. VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku. ISBN 978-80-561-0863-5. 132 s.

ŠILONOVÁ, V. – KLEIN, V. 2022. *Evalvácia diagnostiky a efektivity stimulácie detí materských škôl Národného projektu PRIM II*. 2022. Ministerstvo vnútra SR v Bratislave. ISBN 978-80-89051-84-7. EAN 9788089051847. 125 strán.

ŠILONOVÁ, V. - KLEIN, V. 2023. *Diagnostika a stimulácia detí materských škôl ako súčasť národného projektu PRIM II*. Úrad vlády SR. Bratislava. ISBN 978 - 80 - 9743 79 - 2 – 3. EAN 978809743 7923. 160 strán.

ŠILONOVÁ, V. – KLEIN, V. – VALENT, M. 2023. *Determinanty inkluzívnej edukácie v materských školách zapojených do národných projektov PRIM a PRIM II*. Bratislava. Úrad splnomocnenca vlády SR pre rómske komunity. ISBN 978-80-974379-7-8. EAN 9788097437978. 208 strán.

ŠILONOVÁ, V. - KLEIN, V. 2020. *Evalvácia diagnostiky a efektivity stimulácie detí materských škôl Národného projektu PRIM I*. Ministerstvo vnútra SR Úrad splnomocnenca vlády SR pre rómske komunity. ISBN 978 - 80 - 89051 - 62 - 5 EAN 9788089051625. 131 s.

ŠILONOVÁ, V. 2018. *Asistent pedagóga v inkluzívnej škole*. VERBUM - vydavateľstvo KU v Ružomberku. 2018. 95 s. ISBN 978-80-561-0590-0.

ŠILONOVÁ, V - KLEIN, V. - GLADUSH, V. 2020. *Inclusive diagnosis and stimulation of lower grades students of the primary school in the Slovak Republik*. In In: Actual problems of the correctional education /pedagogical

sciences/. Kamyanyets-Podilsky. 2020. DOI 10.32626/2413-2578.2020-15. 2020 (15).

ŠILONOVÁ, V - KLEIN, V. 2022. *INKLUZÍVNA DIAGNOSTIKA A STIMULÁCIA 3-4 ROČNÝCH DETÍ V MATERSKEJ ŠKOLE*. In Speciální pedagogika. Karlova univerzita Praha. roč. 32, č. 3–4, 2022, s. 175–207. ISSN 1211-2720.

ŠILONOVÁ, V. - KLEIN, V. 2020. *Metodická príručka inkluzívneho predprimárneho vzdelávania*. Ministerstvo vnútra SR – Úrad splnomocnenca vlády SR pre rómske komunity. Bratislava, 2020. 108 strán. ISBN 9 78-80-89051-25-0.

ŠILONOVÁ, V. - KLEIN V. - ŠINKOVÁ, P.A. 2020. *Effects of a Stimulus Programme for Socially Disadvantaged Children of Preschool Age in the Slovak Republic*. In KAIROS – Slovenian Journal of Psychotherapy. ISSN 1848-2503. s. 211-229.

ŠILONOVÁ, V. - KLEIN V. – ROCHOVSKÁ, I. 2021. *Inclusive diagnostics and stimulation of socially disadvantaged children of a pre-school age: Experimental verification*. P. 804-825. The International Scientific Periodical Journal "Problems of Education in the 21st Century. 79 (5), 00-00. <https://doi.org/10.33225/pec/21.79.00>. Siauliai. Lithuania. ISSN 1822-7864 /print/, ISSN 2538-7111 /online.

ŠILONOVÁ, V. - KLEIN, V. - ARSLAN ŠINKOVÁ, P. 2018. *Manuál k stimulačnému programu pre deti predškolského veku pochádzajúce zo sociálne znevýhodneného prostredia - inovovaná časť*. Metodicko-pedagogické centrum v Prešove, 2018. ISBN: 978-80-565-1432-0. s. 140.

ŠILONOVÁ, V. - KLEIN, V. - ARSLAN ŠINKOVÁ, P. 2018. *Manuál k depistáži pre deti predškolského veku pochádzajúce zo sociálne znevýhodneného prostredia - inovovaná časť*. Metodicko-pedagogické centrum v Prešove, 2018. ISBN: 978-80-565-1434-4. s. 107.

ŠILONOVÁ, V. - KLEIN, V. – ŠINKOVÁ, ARSLAN, P. 2019. *Depistážno-stimulačný program pre 3-4 ročné deti v materskej škole*. Ministerstvo vnútra SR – Úrad splnomocnenca vlády SR pre rómske komunity. Bratislava, 2019. 147 strán. ISBN: 978-80-89051-21-2. EAN: 9788089051212.

ZHU, JIE; LI, HUI; HSIEN, WU-YING. 2019. *Implementing Inclusive Education in an Early Childhood Setting: A Case Study of a Hong Kong Kindergarten*. s. 207-219.

Авторський внесок: В. Кляйн – 50%, В. Шилонова – 50%.

Стаття надіслана 15.03.2024 р.

**Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)
збірник наукових праць**

У збірнику наукових праць, заснованому у 2010 році висвітлюються актуальні питання спеціальної освіти. У ньому представлено широкий спектр наукових розробок вітчизняних та закордонних дослідників у галузі психопедагогіки, логопедії, сурдопедагогіки, тифлопедагогіки, ортопедагогіки, реабілітології, спеціальної психології та інклюзивного навчання.

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 інклюзивного навчання 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.

Collected Works of

The collection of scientific papers based in 2010 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.

АВТОРСЬКІ ВКАЗІВКИ

У рамках процесу подання автори повинні перевірити відповідність своїх матеріалів усім наведеним нижче пунктам, і матеріали можуть бути повернуті авторам, які не дотримуються цих вказівок.

1. Стаття відповідає проблематиці збірнику.
2. Ця стаття раніше не публікувалась і не передавалась до іншого журналу для розгляду та публікації.
3. Текст статті складається з основних структурних елементів (проблема в цілому, аналіз останніх досліджень, мета статті, виклад основних висновків дослідження).
4. Необхідне форматування виконано.
5. Файл статті необхідно подати у форматі .doc/.docx.
6. Розмір файлу не повинен перевищувати 2 Мб.

ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТЕЙ

I. ЗАГАЛЬНІ ВИМОГИ:

1. Мова рукопису: українська, англійська.
2. Обсяг основного тексту статті – від 0.5 др. арк. (20 000 символів з пропусками) до 1,25 др. арк. (50 000 символів з пропусками). Файл не повинен перевищувати 2 Мб.
3. Текст має бути набраний у текстовому редакторі MS Word.
4. Параметри сторінки: формат А4, всі поля – 2,5 см, без колонтитулів та нумерації сторінок.
5. Шрифт основного тексту Times New Roman, звичайний, рядки без переносів.
6. Параметри абзацу:
вирівнювання – за шириною;
міжрядковий інтервал – 1;
відступ першого рядка – 1 см;
інтервал між абзацами – 0 мм.

II. ОФОРМЛЕННЯ СТРУКТУРНИХ ЕЛЕМЕНТІВ СТАТТІ

1. Індекс УДК (має відповідати профілю нашого журналу (УДК 376-056) та предмету дослідження, 12 пт, вирівнювання по лівому краю, без відступів першого рядка).
2. ПІБ автора (розгорнуто, вирівнювання по лівому краю, напівжирний шрифт, 10 пт).

Важливо! Прізвища та імена авторів вказуються так, як вони зазначені в документах, що посвідчують особу (наприклад, Анна або Ганна). Якщо подання результатів дослідження у статті не пов'язане із широким експериментальним впровадженням на національному або міжнародному рівні, а кількість авторів перевищує чотири особи, необхідно обґрунтувати особистий внесок кожного автора. Під час рецензування прізвища авторів будуть видалені.

Звертаємо Вашу увагу, що відповідно вимог редакційної етики у списку авторів, мають бути вказані особи, якими зроблено істотний внесок у наукове дослідження, подане у статті. Рекомендуємо особистий внесок описати в розділі РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ.

Академічний статус, посада або інший показник старшинства не повинні визначати порядок у цьому списку; порядок авторів має зазначити відносне лідерство та величину внеску дослідників у дану наукову роботу. Також, рекомендуємо ознайомитись з критеріями авторства, що розміщено на сайті збірника наукових праць.

3. Науковий ступінь, вчене звання, посада, (вирівнювання по лівому краю, 10 пт).

4. Місце роботи: назва установи, населеного пункту, країни (вирівнювання по лівому краю, 10 пт).

Важливо! Будь ласка зазначайте офіційну назву установи, зазначену на її веб-сайті та в установчих документах!

5. ORCID ID (вирівнювання по лівому краю, 10 пт).

E-mail (вирівнювання по лівому краю, курсив, 10 пт).

7. Назва статті (12 пт, напівжирний шрифт, прописні літери, абзац без відступів першого рядка, вирівнювання по центру).

8. Слово «Анотація» (напівжирний шрифт, 10 пт). Далі в тому ж рядку – анотація статті (шрифт звичайний, по ширині, 10 пт). Анотація має бути обсягом не менше 1800 і не більше 2300 знаків.

Анотація як скорочена форма представлення наукового тексту, має бути інформативною, зрозумілою, чітко і логічно викладеною. Призначення анотації – привернути увагу читача і зацікавити його до прочитання всієї статті. У тексті анотації не варто використовувати загальні фрази, а також вказувати несуттєві деталі й загальновідомі положення. Методологію доцільно описувати в тому випадку, якщо вона відрізняється новизною або представляє інтерес з точки зору даної роботи. Перевага в анотації надається новим результатам та даним довгострокового значення, важливим відкриттям, висновкам, що спростовують існуючі теорії, а також даним, що, на думку автора, мають практичне значення.

Слід уникати прямих повторів будь-яких фрагментів роботи. Назва статті не повинна дублюватися в тексті анотації. Не рекомендовано включати в анотацію таблиці, малюнки, схеми, діаграми і формули, використовувати скорочення та умовні позначення, крім загальноновживаних. Якщо скорочення все ж вводяться, то при першому вживанні необхідно дати їх розшифровку.

Переклади назви, анотації та ключових слів на англійську мову виконувати із залученням професійного перекладача із знанням психолого-педагогічної термінології. Текст має бути літературно грамотною мовою. Редакція збірника не надає послуг із перекладу.

9. Фраза «Ключові слова:» (10 пт, напівжирний, курсив). Далі в тому ж рядку – від 3 до 6 ключових понять дослідження, розділених знаком «;» (10 пт, шрифт звичайний, вирівнювання по ширині, відступи справа і зліва – 1 см).

З метою підвищення цитування та кращого розпізнавання пошуковими системами статті не рекомендуємо використовувати ключові поняття, що представлені одним словом або реченням.

10. Основний текст статті (шрифт звичайний, 12 пт) повинен складатися з таких розділів:

1. ВСТУП (ОБОВ'ЯЗКОВИЙ РОЗДІЛ)

(окремий абзац, відступи: перед 24, після – 12, напівжирний шрифт, 12 пт, прописними літерами, вирівнювання по лівому краю);

Постановка проблеми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій:

- як результат аналізу джерел обов'язково виокремлюються раніше не вирішені частини загальної проблеми, яким присвячена стаття;
- посилання на джерела подаються у квадратних дужках, наприклад [10];
- сторінки відділяються комою [3, с. 35] – 3-є джерело 35-а сторінка;
- у разі цитування кількох джерел одночасно, необхідно перерахувати кожен номер окремо, у своїх власних дужках, через кому або тире: [3], [4], [5], [6] або [3] – [6].

Мета дослідження

2. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ (НЕОБОВ'ЯЗКОВИЙ РОЗДІЛ)

3. МЕТОДИКА ДОСЛІДЖЕННЯ (НЕОБОВ'ЯЗКОВИЙ РОЗДІЛ)

4. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ (ОБОВ'ЯЗКОВИЙ РОЗДІЛ)

5. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ (ОБОВ'ЯЗКОВИЙ РОЗДІЛ)

6. ФІНАНСУВАННЯ (НЕОБОВ'ЯЗКОВИЙ РОЗДІЛ)

(організація, установа, приватна особа, грант тощо, яка фінансує наукове дослідження)

7. ПОДЯКА (НЕОБОВ'ЯЗКОВИЙ РОЗДІЛ)

Використання посилань у тексті роботи, розділи «Список використаних джерел» і «References (translated and transliterated)» оформлюються відповідно до бібліографічного стилю IEEE.

11. Список використаних джерел (мовою оригіналу):

- ✓ підзаголовок «СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ» (окремий абзац, відступи: перед 24, після – 12, напівжирний шрифт, 12 пт, прописними літерами, вирівнювання по лівому краю) оформлюється відповідно до стилю IEEE;
- ✓ джерела нумеруються й організовуються в переліку посилань у порядку їх згадування в тексті порядковий номер зазначається у квадратних дужках перед бібліографічним описом;
- ✓ список використаних джерел рекомендуємо складати з не менш ніж 10 і не більш ніж 30 найменувань (шрифт – 10пт).
- ✓ самоцитування авторів подання за списком використаних ними джерел не може перевищувати 15% від загальної кількості джерел.
- ✓ у списку джерел кількість публікацій у виданнях, що індексуються у Scopus/WoS, рекомендовано не менше 40% від загальної кількості. Автор повинен продемонструвати свою обізнаність у дослідженнях наукової спільноти не тільки у вітчизняному науково-освітньому просторі.

- ✓ переконайтеся, що кожне цитоване у тексті посилання є у Списку використаних джерел та References (translated and transliterated), а кожне гіперпосилання – активне;
- ✓ за наявності, у вебпосиланнях зазначайте DOI.

12. Рядок «Матеріал надійшов до редакції __.__.202_ р.» (10 пт, курсив, вирівнювання справа).

13. Назва статті, ПБ та данні про авторів, анотація, ключові слова англійською мовою (елементи оформляються аналогічно як українською мовою).

Важливо! Прізвища та імена авторів вказуються і транслітеруються латиницею з мови, на якій вони вказані в документах, що засвідчують особу!

14. Перекладений і транслітерований латиницею список використаних джерел:

- ✓ підзаголовок «REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)» (окремий абзац, відступи: перед 24, після – 12, напівжирний шрифт, 12 пт, прописними літерами, вирівнювання по лівому краю);
- ✓ переконайтеся, що кожне цитоване в тексті посилання є у Списку використаних джерел та References (translated and transliterated) а кожне гіперпосилання - активне;
- ✓ за наявності, у вебпосиланнях зазначайте DOI;
- ✓ перекладений та транслітерований латиницею список використаних джерел (шрифт 10 пт), оформлюється відповідно стилю IEEE:

– джерела в переліку посилань нумеруються та організуються у порядку їх згадування в тексті, порядковий номер зазначається у квадратних дужках перед бібліографічним описом;

– прізвища авторів та власні назви – транслітеруються латиницею;

– назви статей, конференцій, журналів, видавництв – перекладаються англійською мовою;

– після кожного посилання необхідно в дужках вказати мову оригіналу джерела, наприклад (in Ukrainian) або (in English);

– іноземні джерела залишаються без змін.

Назви журналів, конференцій, організацій, видавництв, наукових установ необхідно зазначати скорочено. Необхідно скорочувати назви місяців у датах звернення/публікації тощо (відповідно до мовних правил певної країни).

Приклади оформлення наукових джерел відповідно стилю IEEE, зокрема загально визначених скорочень, подано у IEEE REFERENCE GUIDE (2018) – <https://aqce.com.ua/> (АВТОРАМ)

III. ФОРМАТУВАННЯ ОКРЕМИХ ОБ'ЄКТІВ:

1.1. Підзаголовок першого рівня (окремий рядок, напівжирний шрифт, вирівнювання зліва, відступ 1 см)

1.1.1. Підзаголовок другого рівня (окремий рядок, напівжирний шрифт, курсив, вирівнювання зліва, відступ 1,5 см)

Усі ілюстрації, програмні коди та таблиці мають бути розташовані безпосередньо після тексту, де вони згадані вперше, або на наступній сторінці (не наприкінці статті).

1.1.2. Списки

Списки оформлюються наступним чином:

– нумеровані – «1.», «1)», «а)», «VI.»;

– марковані – « – », «•».

1.1.3. Таблиці

Таблиці нумеруються, вирівнювання по центру, без відступів. Підпис «Таблиця 1»: курсив, вирівнювання справа. Формат назви таблиці: вирівнювання по центру, напівжирний, положення – над таблицею. Після таблиці необхідно залишити один порожній рядок.

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

1.1.4. Рисунки

Ілюстрації (фотографії, креслення, схеми, графіки, карти, скріншот сайту), таблиці необхідно подавати в статті безпосередньо після тексту, де вони згадані вперше, або на наступній сторінці. На всі рисунки мають бути посилання в тексті. Ілюстрації позначають словом «Рис.», нумерують послідовно арабськими цифрами, вирівнюють по центру. Назви ілюстрацій розміщують після їхніх номерів. За необхідності ілюстрації доповнюють пояснювальними даними (підрисунковий підпис). Назву рисунка пишуть з великої літери й обов'язково розташовують посередині аркуша під ілюстрацією, курсив. Після назви крапку не ставлять. Якість ілюстрацій повинна забезпечувати їхнє чітке відтворення. Ілюстрації у статті можуть бути чорно-білими або кольоровими та мати єдиний стиль. Перед рисунком необхідно залишити один порожній рядок.



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

1.1.6. Формули

Формули й окремі математичні символи і літери для позначення величин у тексті мають бути набраними в редакторі MS Equation, без обрамлення та заливки. Шрифт – Times New Roman 12pt, вирівнювання по центру, нумерація – у круглих дужках, праворуч.

AUTHOR GUIDELINES

As part of the submission process, authors must ensure their materials comply with all the following points. Materials may be returned to authors who do not adhere to these guidelines.

1. The article corresponds to the scope of the collection.
2. This article has not been previously published nor submitted to another journal for review and publication.
3. The text of the article consists of the main structural elements (overall problem, analysis of recent research, objective, presentation of the main research findings).
4. The necessary formatting has been completed.
5. The article file must be submitted in .doc/.docx format.
6. The file size should not exceed 2 MB.

REQUIREMENTS FOR ARTICLE FORMATTING

I. GENERAL REQUIREMENTS:

1. Language of the manuscript: Ukrainian, English, Polish, Slovak.
2. The length of the main text of the article should be between 0.5 (20,000 characters with spaces) and 1.25 (50,000 characters with spaces) printed sheets. The file size should not exceed 2 MB.
3. The text must be typed in the MS Word text editor.
4. Page parameters: A4 format, all margins – 2.5 cm, no headers or footers, and no page numbering.
5. The main text font should be Times New Roman, regular, with no hyphenation.
6. Paragraph parameters:
 - Alignment: justified
 - Line spacing: 1
 - First line indent: 1 cm
 - Space between paragraphs: 0 mm

II. FORMATTING OF STRUCTURAL ELEMENTS OF THE ARTICLE

1. JEL classification (must correspond to the profile of the publication (in this case JEL 376-056) and the subject of the research, font size 12 pt, left-aligned, no first-line indent).

2. Author's Full Name (expanded, left-aligned, bold font, 10 pt).

Important! Authors' names should be listed exactly as they appear in official identification documents (e.g., Anna or Hanna). Suppose the presentation of the research results in the article is not related to extensive experimental implementation at the national or international level, and the number of authors exceeds four persons. In that case, it is necessary to justify the personal contribution of each author. During the review process, authors' names will be removed.

Please note that according to editorial ethics requirements, the list of authors should include individuals who have contributed significantly to the scientific research presented in the article. We recommend describing the personal contribution in the RESULTS section. Academic status, position, or other indicators of seniority should not determine the order in this list; the order of authors should reflect relative leadership and the extent of contribution to the given scientific work. Additionally, we recommend familiarizing yourself with the authorship criteria posted on the scientific works collection website.

3. Academic degree, academic title, position (left-aligned, 10 pt).

4. Place of work: full name of the institution without abbreviations, including the city and country (left-aligned, 10 pt).

Important! Please provide the official name of the institution as listed on its website and in its founding documents!

5. ORCID ID (left-aligned, 10 pt).

6. E-mail (left-aligned, italic, 10 pt). It will be used for communication between the editorial board and the authors of the articles.

7. Title of the article (12 pt, bold font, uppercase letters, no first-line indent, centered alignment).

8. The word "Abstract" (bold font, 10 pt). Following on the same line – the article's abstract (regular font, justified, 10 pt). The abstract should be between 1800 and 2300 characters in length.

The abstract, as a condensed form of presenting scientific text, should be informative, comprehensible, clearly, and logically presented. The purpose of the abstract is to attract the reader's attention and interest them in reading the entire article. The text of the abstract should avoid general phrases, insignificant details, and well-known statements. The methodology should be described if it is novel or of particular interest in the context of the work. The focus of the abstract should be on new results and long-term data, important discoveries, conclusions that refute existing theories, and data that the author believes have practical significance.

Avoid direct repetitions of any parts of the work. The title of the article should not be repeated in the abstract. It is not recommended to include tables, drawings, diagrams, charts, or formulas, and to use abbreviations and symbols, except for commonly accepted ones. If abbreviations are used, they must be spelled out at first mention.

Translations of the title, abstract, and keywords into English should be done with the assistance of a professional translator familiar with psychological and pedagogical terminology. The text should be written in literate and grammatically correct language. The editorial board does not provide translation services.

9. The phrase "Keywords:" (10 pt, bold, italic). Following on the same line – from 3 to 6 key concepts of the research, separated by a semicolon (10 pt, regular font, justified alignment, 1 cm indentation on the right and left).

To increase citation and better recognition by search engines, it is not recommended to use key concepts represented by a single word or a sentence.

10. The main text of the article (regular font, 12 pt) should consist of the following sections:

1. INTRODUCTION (MANDATORY SECTION)

(separate paragraph, spacing: before 24 pt, after 12 pt, bold font, 12 pt, uppercase letters, left-aligned)

Statement of the problem.

Analysis of recent research and publications:

- As a result of the analysis of sources, the previously unsolved parts of the general problem that the article is dedicated to should be identified;
- References to sources are given in square brackets, for example [10];
- Pages are separated by a comma [3, p. 35] – 3rd source, 35th page;
- When citing several sources simultaneously, each number should be listed separately in its brackets, separated by commas or dashes: [3], [4], [5], [6] or [3]–[6].

The objective of the research.

2. THEORETICAL FOUNDATIONS OF THE RESEARCH

(OPTIONAL SECTION)

3. RESEARCH METHODOLOGY (OPTIONAL SECTION)

4. RESEARCH RESULTS (MANDATORY SECTION)

5. CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH (MANDATORY SECTION)

6. FUNDING (OPTIONAL SECTION)

(organization, institution, private individual, grant, etc., that funds the scientific research)

7. ACKNOWLEDGEMENTS (OPTIONAL SECTION)

The use of references in the text, and the sections "List of References" and "References (translated and transliterated)" should be formatted according to the IEEE bibliographic style.

11. List of References (in the original language):

- ✓ The subheading "LIST OF REFERENCES" (separate paragraph, spacing: before 24 pt, after 12 pt, bold font, 12 pt, uppercase letters, left-aligned) should be formatted according to the IEEE style.
- ✓ Sources are numbered and organized in the reference list in the order they are cited in the text. The ordinal number is indicated in square brackets before the bibliographic description.
- ✓ The list of references should ideally consist of no fewer than 10 and no more than 30 entries (font size – 10 pt).
- ✓ Self-citations by the authors should not exceed 15% of the total number of references.
- ✓ In the reference list, the number of publications indexed in Scopus/WoS should be at least 40% of the total number. Authors should demonstrate their awareness of the scientific community's research not only in the domestic scientific and educational space.

- ✓ Ensure that every reference cited in the text is included in both the List of References and References (translated and transliterated), and that each hyperlink is active.
- ✓ If available, include the DOI in web references.

12. The line "Manuscript received by the editorial office on ..202_." (10 pt, italic, right-aligned).

13. Title of the article, full name of the author(s), author information, abstract, and keywords in English (elements are formatted similarly to the Ukrainian version).

Important! Authors' last names and first names should be specified and transliterated into Latin characters from the language in which they are indicated in their identification documents!

14. Translated and transliterated List of References:

- ✓ The subheading "REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)" (separate paragraph, spacing: before 24 pt, after 12 pt, bold font, 12 pt, uppercase letters, left-aligned);
- ✓ Ensure that every reference cited in the text is included in both the List of References and References (translated and transliterated), and that each hyperlink is active;
- ✓ If available, include the DOI in web references;
- ✓ The translated and transliterated list of references (font size 10 pt) should be formatted according to the IEEE style:
 - Sources in the reference list are numbered and organized in the order they are cited in the text. The ordinal number is indicated in square brackets before the bibliographic description.
 - Authors' last names and proper names are transliterated into Latin characters.
 - Titles of articles, conferences, journals, and publishers are translated into English.
 - After each reference, indicate the language of the source in parentheses, for example, (in Ukrainian) or (in English).
 - Foreign sources remain unchanged.

Titles of journals, conferences, organizations, publishers, and scientific institutions should be abbreviated. Abbreviate the names of months in access/publication dates, etc., according to the language rules of the specific country.

Examples of formatting scientific sources according to the IEEE style, including commonly accepted abbreviations, can be found in the IEEE REFERENCE GUIDE (2018) – <https://aqce.com.ua/> (AUTHORS).

III. FORMATTING OF INDIVIDUAL OBJECTS:

1.1. First-level subheading (separate line, bold font, left-aligned, 1 cm indent) 1.1.1. Second-level subheading (separate line, bold font, italic, left-aligned, 1.5 cm indent)

All illustrations, code samples, and tables should be placed immediately after the text where they are first mentioned or on the next page (not at the end of the article).

1.1.2. Lists

Lists are formatted as follows:

- Numbered lists: "1.", "1)", "a)", "VI.";
- Bulleted lists: " – ", "•".

1.1.3.

Tables

Tables are numbered and centered, without indents. The label "Table 1": italic, right-aligned. The table title format: centered alignment, bold font, positioned above the table. Leave one blank line after the table.

Table 1

Comparative Quantitative Analysis of the Level of Formation of Social and Household Skills in Senior Students with Intellectual Disabilities across All Components and Indicators

Levels	Students with Intellectual Disabilities of the 5th grade (%)	Students with Intellectual Disabilities of the 10th grade (%)
Cognitive Component by the Indicator "Social and Household Awareness"		
High	–	–
Adequate		25
Medium	58,33	66,67
Low	41,67	8,33

1.1.4. Images

Illustrations (photos, drawings, diagrams, graphs, maps, website screenshots) and tables should be placed in the article immediately after the text where they are first mentioned or on the next page. All figures must be referenced in the text. Illustrations are designated with the word "Fig.", numbered sequentially with Arabic numerals, and centered. The titles of illustrations are placed after their numbers. If necessary, illustrations are supplemented with explanatory data (caption). The title of the figure is written with a capital letter and must be centered on the page below the illustration, in italics. No period is placed after the title. The quality of illustrations should ensure their clear reproduction. Illustrations in the article can be in black and white or color and must have a consistent style. Leave one blank line before the figure.



Img. 1. Comparative Quantitative Analysis of the Level of Formation of Social and Household Skills in Senior Students with Intellectual Disabilities across All Components and Indicators (data presented in %)

1.1.6. Formulas

Formulas and individual mathematical symbols and letters to denote quantities in the text should be typed using the MS Equation editor, without borders or shading. The font should be Times New Roman 12 pt, centered alignment, with numbering in round brackets on the right.

ЗМІСТ

<i>Brčiaková Z., Čarnická M. Буйняк М.Г., Олійник А.Ю. Konieczna A., Białek I.</i>	Spolupráca rodiny a školy pri výchove a vzdelávaní žiakov s adhd Дослідження інклюзивної компетентності вихователів закладів дошкільної освіти Wyzwania w komunikacji między rodzicami a dorastającymi dziećmi z niepełnosprawnością intelektualną na temat seksualności i związków oraz sposoby wspierania rodziców przez specjalistów	5 16 26
<i>Вержуховська О., Тукало Л.</i>	Розвиток та корекція словесно-логічного мислення у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями	34
<i>Гаврилов О. Акменс Л.</i>	Проект соціально орієнтованої моделі організації освітнього простору для дітей з порушеннями інтелекту помірного ступеня	54
<i>Гаврилова Н.</i>	Особливості формування логопедичного висновку: лінгвістичний та психолінгвістичний аспект	72
<i>Галецька Ю.</i>	Рівні мовленнєвого розвитку у дітей з комбінованими порушеннями	90
<i>Гладуш В., Ковачова Б., Дудек М. Голуб Н.М.</i>	Навчання дітей дошкільного віку з проявами диспраксії як актуальна науково-педагогічна проблема Особливості роботи з розвитку комунікативної функції в молодших школярів із загальним недорозвиненням мовлення	100 116
<i>Дмитрієва О.І., Швець О.І. Єфименко М.М.</i>	Організаційні засади діяльності Кам'янець-Подільського НРЦ: історія і сучасність «Педагогічний стрінгінг» як інноваційний напрям корекції кистьового предметного праксису в дітей із особливими освітніми потребами	127 137
<i>Константинів</i>	Особливості розвитку самоконтролю у дітей з дисграфією	154
<i>Левицький В., Співак В.</i>	Особливості розвитку дрібної моторики та зорово-моторних функцій у дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями у контексті підготовки до письма	165
<i>Лукачович Г., Мілевська О.</i>	Результати вивчення природничо-екологічної компетентності старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення	176
<i>Луцько К.В., Мартинчук О.В.</i>	Інтегративна спеціальна педагогіка в сучасних реаліях суспільного розвитку	189

Мороз Л.	Організація консультування батьків дітей із порушенням психофізичного розвитку в закладі дошкільної освіти	204
Мякушко О., Костенко Т.	Психофізіологічний підхід до подолання мовленнєвої тривожності у дітей з мовленнєвими порушеннями	214
Ніколенко Л.М.	Корекційно-розвиткові послуги для дітей з освітніми труднощами під тиском війни	226
Опалюк О., Лісова Л., Матвійв К.	Своєрідність впровадження естетотерапії у корекційно-педагогічну діяльність логопеда	239
Пахомова Н., Губарь О., Коваленко В., Баранець І. Прядко Л.О.	Формування просторової орієнтації у дітей з церебральними порушеннями	249
	Застосування кейс-методу в підвищенні інклюзивної компетентності педагогів закладів загальної середньої освіти	268
Л. Стахова К. Зелінська- Любченко А. Кравченко А Стахова Л., Поваляшко Н. Ступак Б.	Логоритмічні вправи в процесі корекції порушень мовлення дітей дошкільного віку	278
	Розвиток діалогічного мовлення в дітей із загальним недорозвитком мовлення	288
	Vybrané aspekty práce s rodičmi detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami	298
Супрун М.О., Супрун Д.М., Марціновська І.П. Ткач О.М.	Професор О.М. Граборов та українська спеціальна педагогіка	306
	Особливості проявів немовленнєвих симптомів у дітей з моторною алалією	320
Хохліна О.П., Синьов В.М.	До проблеми психологічного обґрунтування принципу свідомості навчання учнів з ментальними порушеннями	331
Шульженко О.Є.	Психологічні чинники професійної самосвідомості педагогів інклюзивної форми освіти	346
Савицька Н. І.	Стимуляція фонаційно-артикуляторних вмінь у контексті терапії дисфагії в постінсультних пацієнтів з трахеостомою	355
Klein V., Šilonová V.	Postoje pedagogických zamestnancov k práci školských podporných tímov materských škôl na Slovensku	364

CONTENTS

<i>Brčiaková Z., Čarnická M. Buiniak M.G., Oliynyk A. Yu. Konieczna A., Białek I.</i>	Family and school cooperation in raising and educating students with ADHD	5
<i>Verzhikhovska O., Tukalo L.</i>	Research on the inclusive competence of preschool teachers	16
<i>Havrylov O. Akmens L.</i>	Wyzwania w komunikacji między rodzicami a dorastającymi dziećmi z niepełnosprawnością intelektualną na temat seksualności i związków oraz sposoby wspierania rodziców przez specjalistów	26
<i>Havrylova N.</i>	Development and correction of verbal and logical thinking in younger schoolchildren with intellectual disabilities	34
<i>Haletska Y.</i>	A socially-oriented model for structuring educational environments for children with moderate intellectual Disabilities	54
<i>Hladush V., Kovacova B., Dudek M. Golub N.M.</i>	Peculiarities of forming a speech therapy conclusion: linguistic and psycholinguistic aspects	72
<i>Dmitriieva O.I., Shvets O.I.</i>	Levels of speech development in children with combined disorders	90
<i>Yefimenko M. M.</i>	Teaching preschool children with dyspraxia as an urgent scientific and pedagogical problem	100
<i>Konstantyniv O.</i>	Features of work on the development of communicative function in junior schoolchildren with general speech underdevelopment	116
<i>Levitsky V., Spivak V.</i>	Organizational principles of the Kamianets-Podilskyi educational and rehabilitation center work: history and modernity	127
<i>Lukachovych H., Milevska O.</i>	«Pedagogical stringing» as an innovative direction of correction of hand subject praxis in children with special educational needs	137
<i>Lutsko K.V., Martynchuk O.V.</i>	Features of the development of self-control in children with dysgraphia	154
	Peculiarities of the development of fine motor skills and visual-motor functions in preschool children with intellectual development disorders in the context of preparation for writing	165
	The results of studying the natural and ecological competence of senior preschoolers with general underdevelopment of speech	176
	Integrative special pedagogy in the modern realities of social development	189

Moroz L.	Organization of parents counseling of children with impaired psychophysical development in a preschool education institution	204
Мякушко О., Костенко Т. Nikolenko L.	Psychophysiological approach to overcoming speech anxiety in children with speech disorders	214
	Correctional and developmental services for children with educational difficulties under the pressure of war	226
Opaliuk O., Lisova L., Matviiv K.	Peculiarities of the implementation of esthetic therapy in the correctional and pedagogical activity of a speech therapist	239
Pachomova N., Hubar O., Kovalenko V., Baranets I. Pryadko L.	Formation of spatial orientation in children with cerebral disorders	249
	Application of the case method in improving general secondary education institutions teachers' inclusive competence	268
Stakhova L., Zelinska- Liubchenko K., Kravchenko A.	Logarithmic exercises in the correcting speech disorders process of preschool children	278
Stakhova L., Povalishko N. Stupak B.	Development of dialogic speech in children with general underdevelopment of speech	288
	Selected aspects of working with parents of children with special educational needs	298
Suprun M. Suprun D. Martsinovska I. Tkach O.M.	Professor O.M. Graborov and Ukrainian special pedagogy	306
	Characteristics of manifestations of infantry symptoms in children with motor alaliya	320
Khokhlina O.P., Synyov V.M.	On the problem of psychological substantiation of the principle of consciousness in teaching students with mental disabilities	331
Shulzhenko O.	Psychological factors of professional self-awareness of teachers of inclusive education	346
Savytska N.	Stimulation of phonation and articulatory skills in the context of dysphagia therapy in post-stroke patients with a tracheostomy	355
Klein V., Silonova V.	Attitudes of teaching staff towards the work of kindergarten school support teams in Slovakia	364

**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 23

**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 12.06.2024 Format 60x84/16
Offset paper. Typeface Times New Roman. Offset printing
Con. pr. side 22,32 Circulation 50. Ord. 132

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 23

**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 12.06.2024 р. Формат 60x84/16
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Друк офсетний
Ум. друк. арк. 23,36 Тираж 50. Зам. 132

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